

Lehmann, Andreas C. [Hrsg.]; Weber, Martin [Hrsg.]
Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:
formally revised edition of the original source:*

Essen : Die Blaue Eule 2008, 287 S. - (Musikpädagogische Forschung; 29)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:
urn:nbn:de:0111-opus-88172
10.25656/01:8817

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88172>
<https://doi.org/10.25656/01:8817>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Andreas C. Lehmann
Martin Weber
(Hrsg.)

Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule



Themenstellung: Das menschliche Bedürfnis nach aktiver Musikausübung ist, entgegen kulturpessimistischen Ausblicken, auch im Zeitalter technisch-digitaler Reproduktion ungebrochen. Der aktuelle Trend zum Musizieren in der Schule (z. B. Einrichtung von Bläser- oder sonstigen Klassen, verstärktes Interesse am Singen, Kinderkonzerte, Einsatz musikpraktischer Ansätze) geht mit einer Vielzahl musikalischer Aktivitäten im außerschulischen Umfeld einher. Hier sind neben den traditionellen (un)organisierten Formen des Laienmusizierens im klassischen/populären Sektor besonders die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“, das Musizieren auf außereuropäischen Instrumenten sowie Aktivitäten im Umfeld der HipHop Jugendkultur zu nennen. Musikpädagogen sind mehr denn je aufgefordert, diese Entwicklungen innerhalb und außerhalb der Schule mit Hilfe vielfältiger Methoden wissenschaftlich zu reflektieren. Dieser Band stellt eine Bestandsaufnahme aktueller Bemühungen dar, die zukünftige Arbeiten informieren und anregen sollen.

Die Herausgeber:

Andreas C. Lehmann, Jg. 1964; Studium Lehramt Gy. (Musik/Englisch); 1992 Promotion in Systematischer Musikwissenschaft; 1993-1998 Wiss. Mitarb. am psych. Inst. der Florida State University, Tallahassee, USA; 1998-2000 Assistent an der Universität Halle; seit 2000 Professor für Systematische Musikwissenschaft & Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg; einige Jahre Vorstandsmitglied im AMPF, Präsident der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; Forschungsinteressen: Expertise, kognitive Prozesse musikalischer Performanz, Laienmusizieren, empirische Musikpädagogik.

Martin Weber, Jg. 1962; Studium Schulmusik und Kirchenmusik (Hochschule für Musik und Theater Hannover), Geschichte (Universität Hannover); 1993-1998 Wiss. Mitarb. an der HMTH, Mitglied des Instituts für musikpäd. Forschung (IfMpF); seit 1999 Gymnasiallehrer (OStR) für Musik/Geschichte (Cloppenburg); 2004 Promotion Musikpäd.; seit 2004 im Vorstand des AMPF; Gewinner des Abel-Struth-Preises 2007; Forschungsinteressen: musikpäd. Theoriebildung, Geschichte der Musikpädagogik.

Inhalt

Andreas C. Lehmann & Martin Weber:

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser:

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens	15
---	----

Musizieren in der Schule

Franz Riemer & Rainer Schmitt:

Klasse! Wir singen – Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder	35
---	----

Gabriele Hirte:

Kinderkonzertbesuche im Musikunterricht der Grundschule – Eine empirische Studie zu Akzeptanz , Bedarf und Auswirkung	55
---	----

Ulrike Kranefeld:

Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion - Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe	77
--	----

Kari-Anne Schierhorn:

Instrumentalspiel von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I – Auswirkungen auf Ängstlichkeit und Schulleistungen	97
---	----

Historische Beiträge

Martin Fagt:

Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts	117
--	-----

Simone Waigel:

Instrumentalkenntnisse als Voraussetzung für die musikalische Volksschullehrerbildung im 19. Jahrhundert	141
--	-----

Musizieren außerhalb der Schule

Jochen Stolla & Magnus Gaul:

Von der Blockflöte zur E-Gitarre – Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen	163
---	-----

Thomas Grosse:

Macht Hip Hop die Menschen besser? – Das Projekt „Grenzgänger“: Zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit	179
---	-----

Andreas Kloth:

Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten	195
--	-----

Andreas C. Lehmann:

Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten	209
--	-----

Freie Beiträge

Martina Schuegraf:

Jugendliche im Musikmedienkontext – Subjektkonstitution bei medien-
konvergenter Interaktion 223

Herbert Bruhn:

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören:
„Musik Involvement Skalen“ (Muis) 249

Anja Rosenbrock:

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musik-
pädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilingualem und
monolinguaem Musikunterricht 261

Jens Knigge & Christiane Liermann:

Das AMPF-Doktorandennetzwerk – Eine Zwischenbilanz 283

Vorwort

Im Kontext der handlungs- und schülerorientierten Musikdidaktik der letzten Jahrzehnte ist das Musizieren im schulischen Musikunterricht wieder zur Selbstverständlichkeit geworden. Deswegen hat sich, so konnte man vermuten, die musikpädagogische Forschung diesem Thema in letzter Zeit verstärkt gewidmet und würde mit vielfältigen Ergebnissen aufwarten. Auf Anregung der Mitgliederversammlung 2006 hatte der Vorstand daher entschlossen diesen Themenschwerpunkt für die AMPF-Tagung 2007 in Hösbach zu wählen. Mit der Formulierung des Tagungsthemas „Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule“ verband der Vorstand eine doppelte Hoffnung. Zum einen sollte eine Brücke zur Instrumentaldidaktik und damit zur außerschulischen Musikpädagogik geschlagen werden, die oft auf den Tagungen unterrepräsentiert war. Zugleich sollte damit zum Ausdruck gebracht werden, dass das schulische Musizieren nur im Zusammenhang mit lokalen und regionalen Musiktraditionen in Musikschulen und Musikvereinen zu sehen ist. Zum anderen erhoffte man sich einen stärkeren Bezug zur Schulpraxis und damit einen verstärkten Besuch von Musiklehrern verschiedener Institutionen bei der AMPF-Tagung. Dass gerade die erste Hoffnung sich nur teilweise erfüllte, zeigt auch die Auswahl der abgedruckten Beiträge.

Dennoch wurde bereits im Vorfeld der Tagung klar, dass kein Mangel an qualifizierten Beiträgen herrschen würde, und so ist auch in diesem Tagungsband wieder ein interessanter Spiegel des musikpädagogischen Forschungsstandes möglich geworden. Dabei sind zwei Themen überraschenderweise nicht repräsentiert, als man aufgrund der aktuellen Diskussion hätte erwarten dürfen: Bläser- bzw. Instrumentalklassen und das Projekt „JeKi“. Die Erklärung für das Fehlen von Forschung zu brandaktuellen Thema ist trivial, denn obwohl derzeit jeder gern über „JeKi“, in dessen Rahmen jedes Kind (s)ein Musikinstrument bekommen soll, redet, laufen erst jetzt (Sommer 2008) die ersten offiziellen Ausschreibungen des BMBF für die JeKi-Begleitforschung. Daher kann man gespannt sein, welche Früchte dieser Arbeit in weiteren AMPF-Bänden erscheinen werden. Das Thema Bläserklasse ist bereits älter, aber während hier die ideologischen Diskussionen anhalten und didaktische

Probleme im Vordergrund stehen, scheinen sich die Forscher wenig im empirischen Bereich zu bewegen (s. Beitrag von Schierhorn in diesem Band). Auch das Klassenmusizieren war auf der Tagung in Form von informativen Berichten präsent, die allerdings, wie üblich, nicht im Forschungsband erscheinen. Es gibt also ein klares Forschungsdefizit in einigen Bereichen zu beklagen, das in den nächsten Jahren hoffentlich behoben sein wird. Die ausgewählten Beiträge für diesen Band sind unter folgenden vier Überschriften angeordnet:

- Einen **theoretischen Impuls** legt *H. J. Kaiser* mit seinen Ausführungen zu den Anerkennungstheoretischen Voraussetzungen des Musizierens vor. Ein erfolgreiches Musizieren setze voraus, dass die Musiker den Komponisten und ihre Mitmusiker anerkennen, was unweigerlich auch Konsequenzen für den Unterricht haben muss. Dieser, auf Axel Honneths philosophischem Ansatz basierende Essay sollte zum Nach- und Weiterdenken anregen.
- Der Themenkomplex des **Musizierens in der Schule** wird eröffnet mit einem Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Braunschweiger Liederprojekts „Klasse! Wir singen“, in dem *F. Riemer* und *R. Schmitt* zeigen, wie stark eine Eventpädagogik in die Schule hineinwirken kann. Gleiches gilt auch für den Besuch von eher traditionellen Kinderkonzerten, den *G. Hirte* untersuchte. Kinderkonzerte hätten bei guter Vorbereitung eine hohe Akzeptanz bei den Lehrern. Der hohe organisatorische Aufwand, der betrieben werden muss, um Kinder (und ihre Lehrer) zu begeistern, wird in beiden Aufsätzen deutlich. Um das Musizieren im Zuge kunstspartenübergreifender ästhetischer Reflexion geht es im Beitrag von *U. Kranefeld*. Die Arbeit mit Bildern im Unterricht mache die Transformationsprozesse deutlich, die bei der Umsetzung von Bild in Klang geschehen können. Dabei seien auch gruppendynamische Aspekte zu beachten. Die Studie von *K.-A. Schierhorn* zur Wirkung der Teilnahme an Bläserklassen auf das Persönlichkeitsmerkmal Ängstlichkeit demonstriert die Probleme, die kleine empirische Studien haben: Komplexe Interaktionen von Variablen können mit den Stichproben, die im Rahmen von Staatsexamensarbeiten erhoben werden, nur schwer abgebildet werden. Die Auswirkungen des aktiven Musizierens auf schulische und außerschulische Leistungen werden immer noch beforscht, auch wenn die Debatte um Transfereffekte insgesamt abgeflacht ist.
- Die **historischen Beiträge** zum Musizieren in der Schule befassten sich mit der Lehrerausbildung im 19. Jahrhundert. Während *M. Fogt* darstellt, bei welchen Gelegenheiten Lehramtsanwärter in den bayerischen Lehrerbildungsstätten ihr Schulleben musikalisch gestalteten, geht es *S. Waigel* dar-

um zu zeigen, welche Instrumentalfähigkeiten bei den Volksschullehrern vorhanden waren. Die wenig dokumentierten, bestehenden Fertigkeiten auf Blasinstrumenten prädestinierten die (zukünftigen) Lehrer zu vielfältigen außerschulischen Aktivitäten wie der Leitung von Bläserensembles.

- Das **Musizieren außerhalb der Schule** beschäftigt eine weitere Reihe von Beiträgen. Zu oft vergessen wir, dass Schulkinder vor allem musikpädagogische Erfahrungen in ihrer Freizeit außerhalb der Schule machen und diese dann in den schulischen Unterricht hineintragen (zu Freud und Leid der Musiklehrer). Die grundlegende Frage zur Präferenz von Instrumenten beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule untersuchten *M. Gaul* und *J. Stolla*. Erstaunlich hoch sei das Interesse am Spielen eines Instrumentes, dabei scheinen aber, je älter die Schüler werden, gerade klassische Instrumente die großen Verlierer zu sein. Es bestätige sich wieder einmal, dass Mädchen häufiger ein Instrument spielen als Jungen. *T. Grosse* berichtet, wie die HipHop-Kultur mit ihrer charakteristischen Verbindung von Musik, Tanz und elektronischen Medien in der Sozialen Arbeit zum Tragen kommt. Auch wenn hier die sozialpädagogische Arbeit nicht ausschließlich der Vermittlung von Musik diene, sei die musikpädagogische Bedeutung solcher Ansätze doch unbestreitbar. Bei dem Versuch, benachteiligten Jugendlichen eine Perspektive zu geben, kämen künstlerischen Ansätzen eine besondere Bedeutung zu. Besonders diskussionswürdig erscheint dabei die Abgrenzung zwischen musik- und sozialpädagogischen Ansätzen. *A. Kloth*, der der institutionellen Verankerung des türkischen Instruments Bağlama im deutschen Musikerziehungssystem der deutschen Musikschulen nachspürt, macht vor dem Hintergrund der Frage, inwieweit kulturelle Hintergründe von Anderen „anerkannt“ werden, einige interessante (z. T. auch amüsante) Beobachtungen. Traditionell und stark verankert im öffentlichen Musikleben sind dagegen die Musikvereine (Blasmusikkapellen) in Süddeutschland. *A. C. Lehmann* demonstriert, wie in solchen Ensembles die Perspektiven der Dirigenten und Musiker zum Teil divergieren, was zu Spannungen und möglicherweise zum Austritt von Musikern aus ihren Vereinen führen kann.
- Unter den **freien Beiträgen** ist zuallererst der Aufsatz mit dem Titel „Jugendliche im Musikmedienkontext - Subjektkonstitution bei medienkonvergenter Interaktion“ zu nennen. Diese Arbeit von *Martina Schuegraf*, hier als übersichtliche Zusammenfassung ihrer Dissertation, wurde mit dem

AMPF-Forschungspreis für Nachwuchswissenschaftler 2007 bedacht.¹ Mediennutzer seien nicht lediglich willenlose Rezipienten, sondern setzten sich aktiv mit den Medien auseinander und nutzten diese für persönliche, selbstbestimmte Zwecke. *H. Bruhn* dokumentiert die von ihm vor Jahren angestoßene, ausdauernde Arbeit an einer Skala zum hörenden Umgang mit Musik (Musik-Involvement-Skalen, MUSIS). Hoffentlich wird diese Skala in viele musikpädagogische Studien Eingang halten, um vergleichbare Ergebnisse zu erzeugen und um eine größere Datenbasis zu einem Thema von anhaltendem Interesse zu schaffen. *A. Rosenbrock* diskutiert die Auswertung von Videomitschnitten. Solche Aufnahmen sind zwar schnell produziert, aber notorisch schwierig wissenschaftlich zu nutzen. Die Ausführungen sind anschaulich und laden zum Nachmachen ein. Ein kurzer Bericht von *J. Knigge* und *C. Liermann* aus dem diesjährigen Doktorandenkolloquium des AMPF runden den Band ab.

Der gute Besuch der AMPF-Tagung 2007 hat die thematische Entscheidung des Vorstands bestätigt. Hier erfüllt sich eine der zentralen Funktionen der AMPF-Tagungen, nämlich die der Bestandsaufnahme und die der Impulsgebung. Das große Interesse an der Tagung wie auch die aktuellen Diskussionen und der Forschungsbedarf in bestimmten Bereichen lassen eine weitere Tagung zu einem ähnlichen Themenkomplex in naher Zukunft als wünschenswert erscheinen.²

Andreas C. Lehmann / Martin Weber

Würzburg, im Juli 2008

¹ Norbert Schläbitz sei an dieser Stelle für die Laudatio zur Preiverleihung gedankt.

² Den Autoren sei für die konstruktive Zusammenarbeit gedankt, Elisabeth Ott für ihre wertvolle Hilfe beim Lektorieren und Layouten.

Beiträge zum Tagungsthema

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens

[...]das philharmonische Orchester machte Dienst-nach-Vorschrift. Der Dirigent konnte ihm kaum mehr entlocken als eine notengetreue Aufführung der [...]"

[...]Eine überzeugende Leistung bot an diesem Abend das Schulorchester. Man spürte aufs deutlichste, wie die Begeisterung des Musiklehrers für diese Musik sich auf die Schüler übertrug. Alle schienen auf einander zu hören im Versuch, der Musik des [...] trotz der begrenzten ihnen zu Gebote stehenden technischen Möglichkeiten gerecht zu werden [...]"¹

Die folgenden Darlegungen wollen deutlich machen,

- dass gelingendes gemeinsames Musizieren u. a. wesentlich gebunden ist an die Voraussetzung einer vor-epistemischen, das heißt an die jedem Erkennen vorausgehende implizite Anerkennung des/der Anderen, der Mitspielerinnen und Mitspieler. *Gelingen* meint hier nicht Realisierung und Präsentation technischer Kompetenz, sondern hebt ab auf die subjektive Befindlichkeit der Akteure im gemeinsamen Musizieren. Wie die Zeitungsausschnitte verdeutlichen, ist dieses Gelingen oder Nicht-Gelingen auch für den Zuhörer (Kritiker) vernehmbar;
- dass unbefriedigende Ergebnisse im gemeinsamen Musizieren ganz wesentlich auf die ungenügende Einlösung dieser Voraussetzung zurückzuführen sind;

¹ Repräsentative Zitate aus dem Hamburger Abendblatt. Das Datum war nicht mehr rekonstruierbar.

- dass das gemeinsame Musizieren auf dem Hintergrund von Prozessen verläuft, die für das gesamte (zwischen)menschliche Handeln grundlegend sind.

Diesen Aspekten des Anerkennungsbegriffes werde ich zunächst in relativ getrennten Argumentationslinien nachgehen, um sie anschließend zusammenzuführen. Dabei nehme ich sozialtheoretisch auf Diskussionen des Symbolischen Interaktionismus Bezug (Mead, Blumer), für die Genese der Fähigkeit zu verständigungsorientiertem Handeln auf Arbeiten aus der Evolutionären Anthropologie (Hobson, Tomasello), und für die ethisch-moralische Dimension musikbezogenen Handelns auf die gegenwärtig geführte Ethik-Diskussion (Habermas, Honneth, Seel sowie MacIntyre und Nussbaum).

Meine Überlegungen und Darlegungen haben Theoriestatus. Das will sagen, sie wollen - unter Bezugnahme auf soeben angedeutete Diskussionsstände - eine bisher kaum bedachte konstitutive Dimension musikalischer und musikpädagogischer Praxis auf den Begriff bringen, somit ins Bewusstsein heben und für weitergehende Forschungen nutzbar machen. Sie maßen sich nicht an, *unmittelbar* hilfreich für eine musikalische bzw. musikpädagogische Praxis zu sein. Aber Versuche der Bewusstmachung sind möglicherweise erste Schritte in diese Richtung.²

1 Sozialtheoretische Grundlagen: der »Generalisierte Andere«

Zum Verständnis eines Prinzips der Anerkennung in sozialen Prozessen gemeinschaftlichen Handelns haben Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus, wie sie von Mead und seinen Nachfolgern vorgetragen worden sind, beträchtlich beigetragen. Das gilt sowohl für individuelles als auch gemeinsames Handeln. Um ein konstitutives Moment dieses Prozesses verständlich zu machen, bediene ich mich eines Beispiels, das Mead selbst angeführt hat: Das Spiel des Kindes nach Regeln im Unterschied zum nicht regelgebundenen Spielen.

² Dem mit meinen Arbeiten der letzten Jahre vertrauten Leser wird nicht entgehen, dass die folgenden Darlegungen das Zentrum meiner Bemühungen um die Frage nach der Möglichkeit und Gestalt einer „Systematischen Musikpädagogik“ berühren.

1. Das Kind muss beim regelgebundenen Spiel über die Haltung aller anderen, die an diesem Spiele teilnehmen, verfügen.
2. Die Haltungen der anderen Mitspieler, die das Kind annimmt, organisieren sich zu einer Art Einheit – und kontrollieren damit – *von außen gesehen*: die ganze ablaufende *Aktion*; theoretisch, *von innen gesehen*: die *Reaktion* des Individuums. Re-Aktion insofern, als das Kind auf die in ihm zu einer Einheit organisierten Haltungen der Mitspieler re-agiert: Es tut etwas, das auf dem Hintergrund der *vermuteten Aktionen* seiner Mitspieler innerhalb dieses Spiels und seiner eigenen Absicht(en), die ihrerseits aber auch wieder an den anderen orientiert sind, zu dem beabsichtigten Ergebnis führt. Mead verdeutlicht diesen komplexen Sachverhalt am Beispiel des Baseballspiels:

Jede Handlung des Spielers wird durch die Handlungen, die er bei seinen Mitspielern vermutet, bestimmt. Die Handlungen des Baseballspielers werden dadurch kontrolliert, dass er zugleich er selbst und jeder andere Spieler der Mannschaft ist, jedenfalls soweit deren Haltungen jeweils Einfluss auf seine eigene Reaktion haben. Wir kommen so zu einem »Anderen«, in dem sich die Haltungen aller Beteiligten organisieren.

Die organisierte Gemeinschaft oder soziale Gruppe, die dem Individuum die Einheit seines Ichs gibt, kann der »generalisierte Andere« genannt werden. Die Haltung des generalisierten Anderen entspricht der Haltung der gesamten Gemeinschaft. Bei einer sozialen Gruppe, wie z. B. einer Baseballmannschaft, ist also die Mannschaft insofern der generalisierte Andere, als sie – als organisierter Prozess sozialen Handelns – in die Erfahrung jedes einzelnen Mitglieds eingeht. (Mead 1973, S. 196-197)

Das gilt in derselben Weise für eine Band, ein Streichquartett oder ein Orchester.

Eines wird hier sehr deutlich: Der »generalisierte Andere« entsteht nie unabhängig von der je spezifischen sozialen Situation. Das mag man auch an dem folgenden musikbezogenen Beispiel erkennen. Für den Dirigenten ist das jeweilige Orchester, mit dem er es zu tun hat, der generalisierte Andere. Der Dirigent ist er selbst und zugleich jeder Musiker seines vor ihm bzw. um ihn herum sitzenden Orchesters. Gleichzeitig sind aber auch die Zuhörer als generalisierter Anderer präsent. Die möglichen klanglichen Vorstellungen der Zu-

hörer bilden - schon im vorweg (im Modus virtueller Antizipation) - organisierende Momente des aktuell sichtbaren dirigentischen Handelns. Umgekehrt bilden der Dirigent, das Publikum und die Orchesterkollegen für den einzelnen Musiker einen generalisierten Anderen, insofern sie „immer schon vorweg“ Orientierungsgrößen für dessen Handeln sind (in dem sich dann auch das Handeln des Dirigenten zeigt).

Dieser ganze Prozess hängt mit Meads Theorie der signifikanten Geste und dem Begriff der symbolischen Interaktion zusammen³:

Eine »signifikante Geste« ist immer an wenigstens einen Interaktionspartner gerichtet. Sie

- ist 1. ein Hinweis auf das Ergebnis der Geste; darin aber ist der Andere eingeschlossen, auf Grund dessen sich die Gestalt der Geste formt bzw. ergibt;
- zeigt 2. auf die vermutete oder intendierte Reaktion des anderen auf die gezeigte Geste;
- ist 3. ein Hinweis auf die Reaktion des anderen, in der auch ich vorhanden bin, und zwar insofern, als die Handlung des anderen meine, in der Geste anvisierte Handlung realisiert.⁴

Der berühmte, kürzlich gestorbene Pantomime Marcel Marceau hat diesen Sachverhalt einmal in besonders eindringlicher Weise formuliert: Gesten, so sagt er, sind sichtbar gewordene Gedanken.

Der Unterschied von nicht-symbolischer Interaktion und symbolischer Interaktion besteht darin, dass man in der nicht-symbolischen Interaktion direkt (gewissermaßen reflexartig) auf die Handlung eines anderen antwortet, wohingegen in der symbolischen Interaktion zwischen die Handlung eines anderen und meiner Reaktion darauf eine Interpretation der Handlung des anderen⁵ dazwischen geschoben ist.

³ Zum triadischen Charakter der Bedeutung einer Geste vgl. Blumer 1973, S. 88.

⁴ Vgl. die etwas unterschiedliche begriffliche Fassung dieses Prozesses bei Blumer 1973, S. 88.

⁵ Um diese zu verstehen vgl. Blumer 1973, S. 88.

Für die Theorie der Anerkennung nun ist der folgende Hinweis von Blumer erheblich:

Ein weiteres Charakteristikum sollte hinzugefügt werden, um MEADs Analyse der symbolischen Interaktion abzurunden: die an einer solchen [d. h. symbolischen; hjk] Interaktion Beteiligten müssen notwendigerweise die Rolle des jeweils anderen übernehmen. Um einem anderen anzuzeigen, was er zu tun hat, muss man das Anzeigen von dem Standpunkt jenes anderen vornehmen; um dem Opfer [bei einem Überfall; hjk] zu befehlen, die Hände hochzunehmen, muss der Räuber diese Antwort im Bezugsrahmen des Opfers sehen, das diese Reaktion vornimmt. Entsprechend hat das Opfer den Befehl vom Standpunkt des Räubers aus zu sehen, der den Befehl gibt; es muss die Absicht und die bevorstehende Handlung des Räubers erfassen. Solch gegenseitige Rollenübernahme [und vorhergehender Perspektivenübernahme; hjk] ist das sine qua non von Kommunikation und wirksamer symbolischer Interaktion. (Blumer 1973, S. 89)

Die Rollenübernahme ist ihrerseits an die Bedingung der angemessenen Interpretation der Handlung des jeweils anderen konstitutiv gebunden. Die handlungs-/gesteninterpretierende Übernahme der Rolle eines anderen ist Beleg dafür, dass der „Mitspieler“, Gegner oder allgemein: der Interaktionspartner als Mensch, als handelndes Individuum mit allen daran gebundenen Konsequenzen *anerkannt* ist. Das heißt, die Ernsthaftigkeit des Willens im anderen, so zu handeln, wie es die Geste bzw. die vorausgehende Handlung anzeigt, ist nicht in Zweifel gezogen.

Wenngleich die bisher getätigten Überlegungen nur die dyadische Relation zweier Interaktionspartner zum Gegenstand hatten, so gilt das bisher Gesagte auch für multiple übergreifende gesellschaftliche Interaktionsprozesse. Diese spielen sich vorwiegend auf der symbolischen Ebene ab.

Wenn Individuen individuell oder kollektiv handeln, . . . , sind sie notwendigerweise dazu gezwungen, die Handlungen des jeweils anderen zu berücksichtigen, wenn sie ihre eigene Handlung ausbilden. Sie tun dies durch einen zweifachen Prozess, indem sie anderen anzeigen, wie sie handeln sollen, und indem sie selbst die Anzeigen interpretieren, die von anderen gegeben wurden. Menschliches Zusammenleben ist ein unermesslicher Prozess, in dessen Ablauf anderen in derartigen Definitionen gesagt wird, was sie tun sollen und in dem deren Definitionen wiederum interpretiert werden; durch diesen Prozess gelingt es Menschen, ihre Aktivitäten aufeinander abzustimmen und ihr eigenes individuelles Verhalten zu formen. Sowohl die gemeinsame Aktivität wie das individuelle Verhalten werden in und durch diesen fortlaufenden Prozess geformt. (Blumer 1973, S. 89)

Anerkennungsleistungen enthalten daher wenigstens die folgenden Momente:

- die Wahrnehmung eines anderen als handlungsfähigen und handlungswilligen anderen,
- das Wahrnehmen der von diesem auf mich ausgehenden Gesten bzw. Handlungen,
- das Interpretieren von Gesten bzw. Handlungen, d. h. sie als an mich gerichtet verstehen, und
- ihre Bedeutung und die Relevanz für mein eigenes Handeln erkennen,
- mein Handeln darauf einrichten („planen“),
- entsprechendes Handeln.

Ausdrucksformen der Anerkennung im gemeinsamen Musizieren (beispielhaft):

dem <i>Komponisten</i> - als Moment des generalisierten Anderen - gegenüber	den <i>Mitspielern</i> – gleichfalls als generalisierten Anderen - gegenüber
<ul style="list-style-type: none"> • der Wille, genau zu spielen • das Bemühen, den bekannten oder – durch den Lehrer vermittelten – Intentionen des Komponisten zu entsprechen • die rezeptionsgeschichtlich bedingten Transformationen der jeweiligen Musik angemessen aufzunehmen • den Entstehungsbedingungen, den stilistischen Eigentümlichkeiten, den biographischen Einschlüssen des Komponistenlebens, den Aufführungstraditionen usf. nachgehen und nicht zuletzt: • Lebenszeit für das Üben opfern <p>u.a.m.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung: Mitspieler prinzipiell als gleichberechtigt ansehen (d.h. Unterschiede in der technischen und interpretatorischen Kompetenz nicht zur Manipulation von Gruppenprozessen missbrauchen) • Kommunikation(en) über die Interpretation der zu spielenden Musiken prinzipiell symmetrisch realisieren • mit der eigenen Fallibilität rechnen • allen Beteiligten dasselbe Recht hinsichtlich der allgemeinen Situationsdefinition zubilligen <p>u.a.m.</p>

2 Zu den phylo- und ontogenetischen Grundlagen der Anerkennung

Bei aller Plausibilität des Konzepts des „generalisierten Anderen“ in sozialtheoretischen Theorien der symbolisch vermittelten Interaktion bleibt doch die empirische (Grundlagen-)Frage: Was bewegt, wodurch motiviert bewegt sich ein Subjekt auf ein anderes Subjekt zu, so dass dieses andere Subjekt formierende Funktion für das Verhalten und Handeln des ersteren überhaupt gewinnen kann? Was disponiert ein Individuum dazu, dass es den Perspektivenwechsel und in dessen Folge den Rollentausch in den sozialen Interaktionen automatisch vollzieht oder gar willentlich zu vollziehen bereit ist?

Wie leicht zu erkennen ist, rührt diese Frage an der *Möglichkeit*, phylogenetisch gesehen an die Genese, an das Werden von Intersubjektivität, ontogenetisch gesehen an die *Realisierung* einer phylogenetisch mitgegebenen Disposition zu intersubjektivem Handeln. In einem wirklich umfassenden Sinne ist dieses zweifellos eine Frage der Kulturanthropologie bzw. der evolutionären Anthropologie. Letztlich geht es um die Frage: Wie verstehen wir einander? Tomasello hat sie in der folgenden Weise auf den Punkt gebracht:

Unsere Frage lautet, wie sich Verstehen als kognitive Fähigkeit während der Vorgeschichte und der Geschichte der Menschen zu einer wichtigen Dimension des Denkens entwickelte und wie sich diese Fähigkeit heute während der Ontogenese in einer Generation von Kindern nach der anderen entwickelt. (Tomasello 1999; 2003, S. 9)

Diese beiden Dimensionen der Grundfrage können an dieser Stelle nicht detailliert dargestellt bzw. diskutiert werden. Für den hier verhandelten Sachverhalt des „Handelns vom Anderen her“ als der anerkennungstheoretischen Grundlage musikbezogenen gemeinsamen Handelns und im Blick auf diesen generalisierten Anderen, wie in Anknüpfung an Mead formuliert werden kann, wird die ontogenetische Realisierung einer phylogenetisch gegebenen Disposition von Interesse sein. Der evolutionstheoretische Diskurs muss hier aus nachvollziehbaren Gründen ausgespart bleiben. Eines dürfte aber unmittelbar einsichtig sein: Wie so oft bei solchen Fragen entpuppt sich der Blick auf das Lernen und dessen Form(en) als grundlegend für eine Antwort auf die gestellte Frage.

Folgt man den neueren und neuesten Untersuchungen der evolutionären Anthropologie und ihren Ergebnissen, dann bildet der Abschnitt zwischen dem 9. und dem 12. Monat im Leben eines Menschen jene Zeit, in der Entscheidendes vonstatten geht. Diese Veränderung wird nicht zu Unrecht mit dem Begriff der „kognitiven Neunmonatsrevolution“ belegt (vgl. u. a. Tomasello 2003, S. 87 ff und 109 f). In dieser Zeit lernt das Kind in den „Face-to-face-Interaktionen“ mit Personen seiner Umwelt, dass es darin mit „intentionalen

Akteuren“ zu tun hat.⁶ Das Kind nimmt wahr, dass es mit Personen zu tun hat, die es selbst nicht nur wahrnimmt, sondern von denen es selbst wahrgenommen wird, und dass diese Personen mit ihm bestimmte Absichten verfolgen. In dem Augenblick, in dem das Kind dieses (Selbst-)Verständnis und Selbstverhältnis erreicht hat,

kann das Kind die intentionale Beziehung der Erwachsenen zur Welt, einschließlich zu ihm selbst, beobachten. (...) Durch denselben Prozess werden Kinder in diesem Alter auch in die Lage versetzt, die emotionalen Einstellungen der Erwachsenen ihnen gegenüber festzustellen. Es handelt sich um eine Art des sozialen In-Beziehung-Setzens der Einstellungen anderer zum Selbst. (Tomassello 2003, S. 24; vgl. auch Hobson 2002)

Was hier angesprochen wurde, ist freilich nur die Grundlage, die (empirische) Möglichkeitsbedingung der weiteren Entwicklung und Ausformung des „generalisierten Anderen“ in den an Interaktionen beteiligten Subjekten.

3 Die ethisch-moralische Dimension der Anerkennung

Was bisher offen geblieben ist, lässt sich unter den Begriff der ethisch-moralischen Implikationen des Anerkennungsverhältnisses, wie dieses auch für musikbezogene Kontexte des gemeinsamen Musizierens wirksam ist, fassen. Dieser Dimension des Anerkennungsverhältnisses gelten die folgenden Darlegungen. Die dahinter liegende Idee, dass Menschen bestrebt sind, im ethischen Verstande ein „gutes Leben“ zu führen und dass die Hilfe zur Ermöglichung dessen eine entscheidende Aufgabe musikpädagogischer Maßnahmen ist, kann hier nicht weiter entfaltet werden. Dennoch, diese Perspektive in Erinnerung zu halten ist für den Gesamtzusammenhang der hier verhandelten Frage nicht unerheblich. Ich werde so verfahren, dass zunächst thesenartig Essentials vorgetragen werden, bevor anschließend die Erläuterungen dazu folgen.

⁶ Unter einem „intentionalen Akteur“ ist ein Wesen zu verstehen, dessen Strategien der Aufmerksamkeit und des Verhaltens aufgrund von Zielen organisiert sind.

(a) Jeder, der Musik schreibt, geht eine ethisch-moralische Verpflichtung zur Anerkennung des - wirklichen, vorgestellten, imaginierten oder auch (nicht näher beschriebenen) nur formal gedachten - Hörers ein. Diese Verpflichtung *hat er sich* in dem Augenblick *selbst auferlegt*, in dem er Musik schreibt. Noch genauer müsste man sagen: Im Prozess des Komponierens *realisiert er* bereits diese Anerkennung.

(b) Jeder, der nicht durch Zwang veranlasst Musik hört, der *zuhört*, geht eine ethisch-moralische Verpflichtung zur Anerkennung ihres Produzenten (des Komponisten) ein. Auch hier lässt sich präziser formuliert sagen: Im Akt des Zuhörens vollzieht er bereits die Anerkennung und macht sie im Akt des Zuhörens vernehmbar. Diese Verpflichtung *hat er sich* in dem Moment *selbst auferlegt*, in dem er sich dieser Musik zuwendet. Im Folgenden wird daher auch von *zuhören* bzw. vom *Zuhörer* gesprochen. Damit soll eine Form des Hörens ausgeschlossen sein, bei der man musikalisch beschallt wird und etwas wahrnehmen kann, dem aber keine Aufmerksamkeit schenkt. Die Anerkennungsverpflichtung ist unabhängig von der *Qualität* der betreffenden Musik; sie ist allein abhängig von dem Willen des betreffenden Subjekts, zuhören zu wollen.

(c) Da (a) und (b) nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern für einander wechselseitig konstitutiv sind, handelt es sich - sowohl beim Hören von Musik als auch beim Komponieren von Musik - um ein Verhältnis der *wechselseitigen* Anerkennung des jeweils Anderen.

(d) Dieses Verhältnis implizit vollzogener wechselseitiger Anerkennung des anderen (d.h. des Zuhörers bzw. des Produzenten der Musik) ist zunächst ein formales, philosophisch gesehen: ein quasi-transzendentes, nämlich das Zuhören und Komponieren von Musik erst ermöglichendes. Das trifft selbst auf ein *L'art pour l'art*-Verständnis des Komponierens zu. Formal meint hier: Weder der Zuhörer noch der Komponist noch ihr wechselseitiges Anerkennungsverhältnis sind in ihrer *Erscheinungsform* determiniert.

(e) Die *empirisch greifbare Erscheinungsform* des wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses *ist eine erlernte*, folglich sozial und historisch determinierte. Daraus folgt, dass die Formen des wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses abhängig sind von den Determinanten des (u.U. institutionell ver-

ordneten und abgesicherten) Lernprozesses, mit dem häufig auch ein Lehrprozess verknüpft ist.⁷

Wie sind solche Aussagen zu verstehen? Jeder Komponist richtet sich an einen möglichen Zuhörer, in stiller Hoffnung meist sogar an viele oder gar an unendlich viele, und das möglicherweise auch noch an Zuhörer zukünftiger Zeiten. Das heißt: Er „unterstellt“ dem Zuhörer jene Rationalität, jene Empfindsamkeit, zumeist auch jene musikalische Professionalität, die nötig ist, um seine Produktion wahrnehmen, empfinden und verstehen zu können. Er unterstellt damit zwangsläufig den anderen Menschen, an die er sich implizit oder explizit wendet, ein beträchtliches Maß an musikalischer Kompetenz, an musikbezogenem Verständnis. Das ist völlig unabhängig von der Möglichkeit, dass die Zuhörer, die er im Auge hat, (aus ganz unterschiedlichen Gründen) nichts von seiner Musik wissen wollen. Mit der in diesem Verhältnis unabdingbar gegebenen Zuweisung von musikbezogener Kompetenz aber ist ein ganzes Bündel von weiteren Qualitäten zugewiesen, durch die er den Zuhörer als Mit-Menschen anerkennt; denn er richtet sich in seiner Musik an Menschen, und zwar in der nicht abweisbaren Attribution: »mir ähnlich«. Kurz: In seinem kompositorischen Schaffen erkennt er den anderen in seiner humanen Qualität, die er auch für sich in Anspruch nimmt, an. Hinter die damit gegebenen Verpflichtungen kann er nicht zurück, es sei denn er verleugnet den im Produktionsakt sich selbst gesetzten sittlich-moralischen Anspruch. Damit ist nicht die Wiederbelebung einer Vorstellung verbunden, wie sie Schiller z. B. vom Theater als moralischer Anstalt gedacht hat. Denn es geht hier nicht darum, dass der Komponist über seine Produktionen auf seine Zuhörer einen moralischen Einfluss ausüben will oder kann. Die hier vorgetragenen Überlegungen wollen vielmehr zeigen, dass mit dem Akt des Produzierens von Musik *vom Komponisten* ein unhintergebarer Anspruch auf Anerkennung der humanen Qualität des anderen (und dessen - wenn auch möglicherweise begrenzte - musikbezogene Kompetenz) eingelöst wird, und er gleichzeitig einen solchen Anspruch auf Anerkennung seiner Person *von Seiten des Zuhörers* beansprucht.

⁷ Musikbezogenes Lernen steht unter dem Regulativ des *Zugewinns* an gutem Leben; musikbezogene Lehre steht unter dem Regulativ der *Ermöglichung* eines Zugewinns an gutem Leben für andere Menschen.

Wie sieht aber nun die Angelegenheit aus, wenn der Komponist für seine bisherige Hörgewohnheiten überschreitenden neuartigen Produktionen die jeweils vorhandene Kompetenz seiner Zuhörer als (noch) nicht ausreichend ansieht bzw. ansehen muss? Der Blick in die Musikgeschichte zeigt, wie sehr alle „Neuerer“ im kompositorischen Geschäft darauf gehofft haben bzw. darauf hoffen, dass ihre Musik doch eines Tages von den Menschen gehört, verstanden, angenommen o. ä. wird, selbst wenn das augenblicklich nicht der Fall ist.

In der soeben angesprochenen Hoffnung (Erwartung) des Komponisten zeigt sich bei genauer Analyse etwas recht Bedeutsames: Er muss mit der Lernfähigkeit und den einsetzenden Lernprozessen seiner Zuhörer rechnen und er rechnet tatsächlich damit. Dabei setzt er zugleich eine *Entsprechung* (n.b. keine Identität) zwischen *seinen* Lernprozessen und *denen seiner Zuhörer* voraus. Denn auch er hat sein Metier, seine kompositorische Kompetenz in einem u.U. langen Prozess des Lernens erst gewinnen müssen. In bestimmten Formen gegenwärtigen Komponierens wird die Lernanmutung des Komponisten an den Zuhörer (und damit dessen Anerkennung durch den Komponisten) besonders deutlich. Wenn bestimmte Versatzstücke aus dem Reservoir von Musiken der Vergangenheit entnommen und zu neuen Kompositionen (Collagen) „zusammengesetzt“ werden, spekuliert der Komponist auf die Verwirklichung der bereits durch Aristoteles formulierten Behauptung, dass alles Lernen bei dem Bekannten anfange. Die entstehenden Brüche, Kontraste, die durch die Zusammenfügung entstehenden neuartigen Bezüge sind hinsichtlich des Zuhörers an dessen Lernfähigkeit und dessen tatsächlich erfolgendes Lernen gebunden.

Mit der implizit gemachten Voraussetzung dieses Lernprozesses erkennt er den Zuhörer als jenes Wesen an, das ihm in einer zentralen Qualität - der Fähigkeit zu menschlichem Lernen - ähnlich ist, das heißt letztlich: die Qualität des Menschseins besitzt. Da seine Musik vom Zuhörer wahrgenommen, empfunden, verstanden und erkannt werden soll, unterliegt er dem anerkennungstheoretischen Postulat der wechselseitigen Zuweisung von Rationalität und menschlicher Würde. Das heißt: So wie er sich selbst diese Qualitäten zubilligt, billigt er sie implizit – ohne dass ihm dieses bewusst ist oder bewusst sein muss - auch seinen Hörern zu, und zwar in dem Augenblick, in dem er Musik schreibt.

Nun kann man sich durchaus vorstellen, dass ein Komponist Musik schreibt und den Hörer allein als Verbraucher, und das heißt letztlich als Käufer, seiner Musik betrachtet. Aber auch dann entgeht er nicht der anerken-

nungstheoretisch formulierten Verpflichtung zum Respekt, zur wechselseitig zu erbringenden Achtung. Denn er setzt voraus, selbst in dieser rein pragmatisch-instrumentell von ihm vollzogenen Definition des anderen Menschen als Mittel für seine Zwecke (nämlich allein als Käufer), dass der Käufer *Gründe* für den Kauf seiner Musik haben muss, ansonsten er den Kauf unterlassen hätte. Im Bewusstsein dessen, dass der Hörer zuhören kann oder nicht, Musik kaufen kann oder nicht, unterstellt er Hörer und Käufer eine in diesen Situationen gegebene prinzipielle Freiheit und rationale Begründung seiner Handlungen. Allgemein: der Komponist begibt sich mit (dem Ansinnen) der Veröffentlichung seines Produkts in einen ästhetischen Diskurs, für den ethisch-moralische Implikationen grundlegend und unabweisbar sind. Deren regulativem Anspruch kann kein Komponist entgehen; es sei denn, er ließe seine Produktionen nicht an die Öffentlichkeit, verböte Aufführungen oder die Drucklegung. Er müsste sie vor dem Ende seines Lebens vernichten, damit sie nicht in die Hände anderer Menschen fielen und damit doch noch den grundsätzlich möglichen Anerkennungsanspruch erhöhen.

Ähnliches gilt nun allerdings - *mutatis mutandis* - auch für den Hörer, der sich *freiwillig* einer Musik zuwendet, der zu-hört. Dessen *formal* gegebene ethische-moralische Anerkennungspflicht *verwirklicht* sich als im aktuellen Hören vollzogene Verstehensvermutung. Das will sagen, der Zuhörer geht - ob ihm das bewusst ist oder nicht - davon aus, dass ein Werk, allgemein: eine musikalische Produktion, für ihn prinzipiell *erreichbar* ist bzw. mit Hilfe eines Lernprozesses erreichbar sein wird. Denn sie ist intentional auf ihn gerichtet, d.h. letztlich auch für ihn gemacht, und es lässt sich schwerlich vorstellen, dass jemand Musik(en) schreibt in der Absicht, sie für mögliche Zuhörer unerreichbar sein zu lassen. Aber selbst in diesem Falle würde der Komponist diesen möglichen Hörer anerkennen, denn er müsste so komponieren, dass seine Musik die Kompetenz des Hörers auf jeden Fall überschritte. Damit aber ist die Anerkennung des Hörers durch den Komponisten bereits vollzogen.

Es geht hier, dessen muss man sich bewusst sein, nicht um die psychologische Seite, um die Motivation für eine Zuwendung des Hörers zu einer bestimmten Musik, es geht allein um ein formales und strukturelles Moment des Zuhörens, nämlich die darin vollzogene Anerkennung dessen, dass ein Mensch (der Komponist) etwas für andere Menschen (die Zuhörer) produziert hat. Im Zu-hören wird dieses Verhältnis artikuliert und letztlich auch in seinen regulativen, d.h. ethisch-moralischen Ansprüchen vernehmbar, realisierbar und damit sichtbar.

4 Anerkennung als Möglichkeitsbedingung von Sozialität – oder: *Gemeinsam musizieren*

Die anerkennungstheoretischen Ausführungen, wie sie bisher für die Produktion und das Hören (Zu-Hören) von Musik entfaltet wurden, gelten gleichfalls für das gemeinsame Musizieren; in gewisser Weise sogar in mehrfacher Hinsicht. Diese Behauptung bedarf einer Erläuterung und Begründung.

Zum einen dürfte unmittelbar einleuchten, dass alles, was bisher zum Hören von Musik in anerkennungstheoretischer Hinsicht gesagt wurde, auch für das gemeinsame Musizieren gilt; denn ohne Zu-Hören ist *gemeinsames* Musizieren undenkbar. Darin aber wird nur die eine Seite der Anerkennungsfrage, nämlich diejenige *gegenüber dem Musikproduzenten, dem Komponisten* usw. offenkundig. Die andere Seite zeigt sich darin, dass die Anerkennungsnotwendigkeit im gemeinsamen Musizieren zugleich *auf den / die Mitspieler* und gegebenenfalls zusätzlich *auf den Dirigenten* gerichtet ist. Hier gewinnt die Anerkennung des / der anderen eine konstitutive Funktion im Hinblick auf das Gelingen oder Misslingen des *gemeinsamen* Musizierens. Das zeigen in recht deutlicher Weise die beiden zu Beginn dieser Darlegungen eingebrachten Zeitungsausschnitte.

Der Dienst-nach-Vorschrift und die *nur*-notengetreue Aufführung stehen in direktem Verhältnis zueinander. Der Dienst-nach-Vorschrift, welcher zu jener uninspirierenden Musikpräsentation führte, ist seinerseits Resultat eines Sachverhalts, für den es mehrere Gründe zu geben scheint; die nähere Analyse allerdings zeigt, dass die Verursachung (letztlich) nur auf ein Moment geht bzw. zurückgehen kann.

Man könnte zunächst vermuten, dass die aufzuführende Musik bei den Musikern einen zu hohen Grad an Uninteressiertheit hervorgerufen hätte, so dass sie die Musiken dieses Konzertabends einfach, ohne jegliches Engagement, „heruntergespielt“ hätten. Sie waren einfach als Musiken zu uninteressant, oder es waren Musiken, welche der bisherigen Spielpraxis des Orchesters völlig fremd waren. Das führte dann dazu, dass nicht mehr als der *Notentext als Notentext* erklang. Der zu präsentierenden Musik war die Anerkennung entzogen bzw. gar nicht erst zuteil geworden.

Man könnte aber auch vermuten, es habe am Dirigenten gelegen, dass es *nur* zu einer *notengetreuen* Aufführung gereicht hatte. Die Aussage, dass der Dirigent dem Orchester „kaum mehr entlocken“ konnte, zeigt, dass dieser sich

durchaus um eine angemessene und überzeugende Präsentation der Musik bemüht hatte, ihm dieses aber nicht gelungen war.

Gibt es nun hier etwa zwei Möglichkeiten der Interpretation, nämlich (a) das Nicht-Anerkennungsverhalten gegenüber den Musiken oder (b) die Nicht-Anerkennung des Dirigenten? - Hier wird die These vertreten, dass es letztlich nur an der fehlenden Anerkennung des Dirigenten gelegen hat, dass es zu keiner überzeugenden Präsentation der Musiken gekommen war. Dieses macht der zweite Zeitungsausschnitt deutlich:

Darin zeigt sich nicht (wenigstens nicht primär) die Musik als anerkennungstheoretisch von Belang, sondern der Musiklehrer, der Leiter des Schulorchesters. Auf Grund der ihm von den Schülerinnen und Schülern entgegengebrachten Anerkennung „gelingt“ das gemeinsame Musizieren, und das trotz der *„begrenzten ihnen zu Gebote stehenden technischen Möglichkeiten.“* (s.o.). Er schafft es, der Musik *in* und *zwischen* den Schülerinnen und Schülern „Gehör zu verschaffen“. Die ihm entgegengebrachte Anerkennung führt darüber hinaus zu einer Anerkennung der Schülerinnen und Schüler untereinander: *„Alle schienen auf einander zu hören im Versuch . . .“*

Auf den ersten Zeitungsausschnitt übertragen bedeutet dieses: Die nicht vorhandene Anerkennung des Dirigenten durch die Musiker zeichnet letztlich für den Dienst-nach-Vorschrift und das Nicht-Gelingen einer inspirierenden Aufführung verantwortlich. Den umgekehrten Fall zeigen im Übrigen viele Beispiele eines Zusammenspiels von Orchestern und Dirigenten im Rahmen der „Neuen Musik“, in denen letztere es – auf Grund ihres Anerkannt-Seins oder Anerkannt-Werdens (z. B. während der Proben) – zu einer gelingenden gemeinsamen Präsentation von Musik bringen, und das, obgleich anfänglich die subjektiven Voraussetzungen bei den Musikern und/oder die objektiven Voraussetzungen im Aufführungsarrangement hierfür nicht gerade günstig zu sein schienen.

Um jetzt nicht missverstanden zu werden, dürfen zwei Überlegungen nicht übersehen werden:

1. Nicht jede „miese“ Aufführung von Musik(en) ist auf fehlende Anerkennung des Dirigenten oder der Mitspieler untereinander zurückzuführen. Es gibt sicherlich „externe“ Gründe dafür, dass Aufführungen von Musik nicht gelingen und weder Mitspieler noch Dirigent dafür verantwortlich zu machen sind. Aber alle Präsentationen von Musik, in denen eine „Lücke“ zwi-

schen Orchester und Dirigent wahrnehmbar wird, dürften auf fehlende Anerkennung zurückzuführen sein.

2. Es muss noch einmal nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass der Anerkennungsbegriff hier zunächst nicht eine „reflektierte“, im urteiltheoretischen Sinne prädikative Anerkennung meint. Er meint ein „subkutanes Verhältnis“ zwischen mehreren Personen, das zunächst vorprädikativ ist. Ein Beispiel mag diese Differenz verdeutlichen: Nahezu jeder wird die Erfahrung gemacht haben, dass er einem Menschen begegnet ist, der ihm Achtung einflösst, Respekt gebietet usw. Dennoch spürt man ihm gegenüber eine Form von „Vorbehalt“. Alle Tatsachen, alle Informationen über ihn sprechen für ihn. Und doch gibt es ein „Zaudern“, sich in gewisser Weise „vorbehaltlos“ auf ihn einzulassen, das man sich selbst nicht erklären kann. Dieses „Zaudern“ entfällt aber in jenem, nun mehrfach erläuterten subkutanen, vorprädikativen Verhältnis der Anerkennung. Eine in diesem Sinne fehlende Anerkennung aber hindert keineswegs daran, die Leistungen, das Auftreten, die Fähigkeiten usw. eines anderen Menschen zu würdigen. Dabei handelt es sich aber immer um einzelne Momente im Gesamtbild eines Menschen, die respektiert werden. Andererseits wird eine subkutan existente Anerkennung nicht zwangsläufig entzogen, wenn man offenkundige Schwächen im anderen Menschen wahrnimmt. Wenn also in den vorstehenden Überlegungen von Anerkennung gesprochen wurde, dann handelte es sich immer um jene *sublime Form des intersubjektiven Bezuges*.

Literatur

- Bedorf, Th. (2004). Zu zweit oder zu dritt? Intersubjektivität, (Anti-)Sozialität und die Whitebook-Honneth-Kontroverse. *Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse*, 58, 991-1010.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Hamburg: Rowohlt.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Hobson, P. (2002). *The Cradle of Thought. Exploring the Origins of Thinking*. London: Macmillan; dt. (2003): *Wie wir denken lernen – Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle*. Düsseldorf/Zürich: Walther-Verlag.
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2001). Facetten des vorsozialen Selbst. Eine Erwiderung auf Joel Whitebook. *Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse*, 55, 790-802.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MacIntyre, A. (1981, ²1996). *After Virtue – A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*; dt. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1964). *On Social Psychology* (hg. von Anselm Strauss; dt. 1969): *Sozialpsychologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness*. London: Cambridge University Press.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (1999). *Versuch über die Form des Glücks*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Steinert, H. (Hg.) (1973). *Symbolische Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge (Mass.) / London: Harvard University Press; dt. (2003): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Musizieren in der Schule

Klasse! Wir singen

Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder

Im März 2007 beteiligten sich ca. 28.000 Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 7 an Liederfesten in der Volkswagenhalle Braunschweig. Insgesamt 1204 Schulklassen aus 246 verschiedenen Schulen der Stadt und der sie umgebenden sieben Landkreise hatten sich angemeldet, um an einem der 10 Auftrittstermine zusammen mit mehreren tausend anderen Kindern öffentlich zu singen (s. Abbildungen am Ende des Aufsatzes). Eingeladen hatte Gerd-Peter Münden, Domkantor und Leiter der Domsingschule in Braunschweig. Begleitet wurden die Liederfeste von einer eigens dafür zusammengestellten Band mit professionellen Instrumentalisten. Ein Singen mit Kindern in dieser Größenordnung hat es bisher in der Bundesrepublik Deutschland noch nicht gegeben und daher bestand unser Anliegen darin, die Vorbereitungen, Durchführungen und Ergebnisse dieser Liederfeste wissenschaftlich zu begleiten, d. h. zu beobachten und zu analysieren.

Um zunächst genauere Angaben über die Motivation zur Veranstaltung und die Logistik zu bekommen, befragten wir den Initiator und Leiter der Veranstaltung. Dreh und Angelpunkt war für ihn „die Förderung des Singens bei Kindern, die Aufwertung des Singens als Lebensäußerung und ein positives Besetzen des Singens bei der nachwachsenden Generation“ (Brief vom 19.10.2004 an Rainer Schmitt). Eindrücke von Liederfesten in anderen Ländern wie beispielsweise in Lettland, wo sich in regelmäßigen Abständen Zehntausende von Menschen aller Altersstufen zum gemeinsamen Singen treffen, haben für Münden neben der Arbeit an der Domsingschule wesentlich zur Idee der Braunschweiger Liederfeste beigetragen. In einem persönlichen Gespräch am 30.11.2006 definierte Gerd-Peter Münden fünf Zielsetzungen:

- Bei den Kindern Freude am Singen wecken
- Das Singen der Kinder dauerhaft fördern
- Den Kindern einen Liederkanon vermitteln

- Gemeinschaftliches Singen positiv besetzen
- Den Zulauf zu Schulchören verstärken

Die Begeisterung für das Singen sollte nach Münden durch besondere Events, nämlich Auftritte der Kinder in der Volkswagenhalle vor mehreren tausend Besuchern, geweckt werden. Dazu war es notwendig, während der Wochen vorher in den Schulen altes und neues Liedgut aus einem für die Veranstaltungen erstellten Liederheft mit insgesamt 16 Liedern zu erlernen. Die teilnehmenden Schulen mussten sich für mehrere Wochen vor Beginn der Liederfeste zu einem täglichen gemeinsamen Singen in der Schule verpflichten. Für die Lehrkräfte gab es neben einer CD mit den von der Domsingschule gesungenen Liedern auch vorbereitende Informationsveranstaltungen zur Stimmbildung, zu Methoden des Einsingens und zur „Drei-Sinne-Methode“, mit der Münden eine Verbindung des Singens mit Sehen, Tasten (Bewegen) und Hören meint. Fachfremde Lehrkräfte wurden bei allen Informationsveranstaltungen stets einbezogen, so dass für die Vorbereitungen eine breite Unterstützung von Seiten der Lehrerschaft gesichert war.

Gemeinschaftliches Singen fördert die „Wir-Erfahrung“, setzt „Glückshormone“ frei und stärkt das Selbstwertgefühl, so Münden im genannten Gespräch auf die Frage nach den Ideen und Zielen der geplanten Großveranstaltung. Nur von denjenigen, die diese Erfahrungen einmal gemacht haben, könne nach seiner Meinung gemeinschaftliches Singen positiv besetzt werden. Dass diese Art des Singens in Deutschland während der NS-Zeit ideologisch belastet war, dürfe nach Münden kein Grund dafür sein, es heute zu unterlassen. Daher sollte auch der Auftritt in einheitlichen weißen T-Shirts mit dem Logo der Liederfeste keinen uniformierten Charakter haben, sondern lediglich das Wir-Gefühl der Kinder und Lehrkräfte beim gemeinsamen Singen stärken. Langfristig erhofft sich Münden durch seine Aktion, die er im Abstand von drei Jahren wiederholen und auch auf andere Regionen ausweiten will, ein größeres Interesse am Singen in Schule und Elternhaus, was letztlich auch zu neuem Interesse am Chorgesang führen soll.

Vier Großsponsoren konnten für die Deckung der Gesamtkosten in Höhe von 650.000 Euro gewonnen werden. Auf der Kostenseite standen mit jeweils großen Summen die Miete der Volkswagenhalle für sechs Tage, 720 Busse für den Transport der Schulklassen zu den Generalproben, jeweils 30.000 T-Shirts und Liederhefte für die aktiven Teilnehmer, 5000 CDs für die Vorbereitung und Einstudierung der Lieder in den Schulen sowie die Kosten für technisches Equipment, Band-Musiker, Hilfskräfte und vieles andere, was für Großveran-

staltungen dieser Art notwendig ist. Bis auf 140.000 Euro konnten die Ausgaben durch die Teilnahmegebühr der Schulkinder in Höhe von fünf Euro und die Eintrittskarten der insgesamt ca. 39.000 Besucher gedeckt werden. 30% der Schüler erhielten wegen Bedürftigkeit der Eltern kostenfreie Teilnahme. Der reguläre Eintrittspreis für erwachsene Personen betrug 8,90 und für Kinder 5,40 Euro, was in vielen Fällen Eltern und Verwandte vom Besuch der Liederfeste abhielt. Auf jedes teilnehmende Kind entfielen letztlich bei den Liederfesten 1,3 Begleiter, und mit 1,5 hatten die Veranstalter gerechnet. Weitere Einnahmen brachte der anschließende Verkauf von 14.000 CDs mit Life-Aufnahmen von den Konzerten zum Preis von 10 Euro, wovon ein Euro der jeweiligen Schule für die Förderung der Musikpädagogik zugute kam.

Die Vorbereitung des Events betrug von den ersten Gesprächen mit Sponsoren bis zur Durchführung der Liederfeste ca. drei Jahre. Der Verein „Singen e.V.“ wurde zur Förderung des Projekts gegründet und die Braunschweiger Zeitung als regionaler Medienpartner frühzeitig in das Vorhaben einbezogen. Letzteres erwies sich als besonders sinnvoll, da ein großer Teil der regionalen Informationen und Berichterstattung zu den Liederfesten schon im Vorfeld über diesen Zeitungsverlag lief. Die wichtige Rolle der regionalen Presse wurde besonders deutlich, als bei wiederholten Hinweisen auf die geplanten Liederfeste die Anmeldungen jeweils stark anstiegen. Zum Schluss mussten sogar einige Klassen abgewiesen werden.

Eine effektive Werbung für die Braunschweiger Liederfeste geschah auch über das Internet, in dem das Projekt auf mehreren Seiten in einem attraktiven Layout vorgestellt wurde. Die 16 Lieder konnten hier mit Text und Noten - ohne oder mit Klavierbegleitung - herunter geladen werden, ebenfalls die jeweilige Hörfassung mit Gesang und Instrumentalbegleitung im mp3-Format.

1 Ziele und Methoden der wissenschaftlichen Begleitung

Unsere Absicht war es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Auswirkung eine Großveranstaltung zum Singen mit mehreren tausend Schülerinnen und Schülern im Alter von sechs bis zwölf Jahren auf die Einstellung zum Singen und das Singverhalten hat. Darüber hinaus interessierte uns, inwieweit ein solcher Event eine musikpädagogische Relevanz hat und was Kinder und Lehrer zur Teilnahme an einem derartigen Ereignis veranlasst.

Unsere wissenschaftliche Begleitung sah wie folgt aus:

- Im Vorfeld der Veranstaltung besuchten wir unterschiedliche Schularten und interviewten Schüler und Lehrende. Bei den Generalproben stellten wir Schülerinnen und Schülern nach Einheitsmuster kurze Fragen.
- Mit Videoaufnahmen und Fotos fingen wir Momentaufnahmen ein, um insbesondere das Verhalten der Schüler festzuhalten.
- Nach den Liederfesten versandten wir auf elektronischem Weg an die uns zur Verfügung stehenden Adressen der beteiligten Lehrer/innen einen Fragebogen mit 46 Fragen.

2 Ergebnisse der Beobachtungen

Ausgangspunkt unserer Beobachtungen waren vier Leitfragen: (1) Wie bereiteten sich die Schulen und Kinder auf den Event vor? (2) Wie verliefen die Generalproben? (3) Wie verliefen die Liederfeste? (4) Welche Reaktionen gab es bei den Teilnehmern und in der Öffentlichkeit? Zur Dokumentation einzelner Beobachtungen dienten Fotos, Videoaufzeichnungen und Tonmitschnitte.

2.1 Die Vorbereitungen der Schulen

Die Vorbereitungen der Schulen verliefen in zwei Etappen, nämlich einer Informationsphase für die angemeldeten Lehrkräfte und einer Arbeitsphase mit den angemeldeten Kindern. Während der drei Monate vor den Liederfesten beginnenden ersten Phase wurden die Schulleiter und die teilnehmenden Lehrkräfte über die zeitlichen und organisatorischen Abläufe des Projekts informiert und zu vorbereitenden Workshops eingeladen. Diese wurden sehr gut angenommen, zumal sich auch die zahlreichen fachfremden Musik-Lehrkräfte besonders angesprochen fühlten. An den Workshops nahmen mehrere hundert Lehrerinnen und Lehrer teil. Zentrale Anliegen dieser Veranstaltungen waren die Vermittlung von Grundkenntnissen in der Gesangstechnik, kindgerechte Übungen zum Einsingen, Erarbeitung der für die Liederfeste vorgesehenen Gesänge und die Einstudierung kleiner Bewegungschoreografien zu den einzelnen Liedern. Bisweilen wurden zur Unterstützung der Liedeinstudierung auch Gesangsgruppen der Domsingschule eingesetzt. Die Reaktion der Lehrerinnen und Lehrer auf diese vorbereitenden Veranstaltungen war überwiegend positiv, man empfand sie als hilfreich und anregend, zumal auch die Absichten des geplanten Projekts nun deutlicher vermittelt werden konnten.

Während der sechs Wochen vorher beginnenden zweite Phase wurde das tägliche Singen in den Schulen zur Bedingung für die Teilnahme gemacht. In der organisatorischen Durchführung dieser Anforderung zeigten sich die Schulen kreativ. So gab es Grundschulen, bei denen sich alle teilnehmenden Klassen mit ihren Lehrkräften zu einer eigens festgelegten Zeit – meistens im Anschluss an die große Pause – auf dem Schulhof oder in der Eingangshalle zum gemeinsamen Singen versammelten. In einer Wolfenbütteler Grundschule übernahm in einem solchen Fall der Musik-Fachlehrer die Leitung des gemeinsamen Singens, das er mit seiner Gitarre begleitete. Andere Schulen wiederum überließen das gemeinsame Singen den einzelnen Klassen und ihren am Projekt teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern. Dabei konnte beobachtet werden, dass besonders die fachfremden Lehrkräfte häufig Hilfsmittel wie die vom Veranstalter zu Verfügung gestellte CD oder das Schul-Instrumentarium einsetzten, jedoch Stimmbildungsübungen und Bewegungen zu den Liedern eher vernachlässigten. Bisweilen stimmte das Tempo der Lieder auf der CD mit dem der dazu singenden Kinder nicht überein. In solchen Fällen wurde die CD dann nur noch hörend zur Erinnerung und Motivation eingesetzt. Die Liederhefte nutzten die Schülerinnen und Schülern beim Einstudieren und Singen fast immer, und zwar unabhängig von Klassenstufe und Schulart. Die Vorliebe für bestimmte Lieder war in den einzelnen Klassen und Schulen unterschiedlich.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der bevorstehende Auftritt in der Volkswagenhalle eine starke Motivation für die Vorbereitung der Liederfeste in den Schulen war. Die Schulleitungen standen dem Projekt ausnahmslos positiv gegenüber und gaben den Lehrkräften für ihre Arbeit jede notwendige Unterstützung. Je näher der Auftrittstermin rückte, desto intensiver wurde auch außerhalb der geregelten Zeiten gemeinsam gesungen. Lieder, die man bereits gut kannte, wurden, wie uns Lehrerinnen mehrfach berichteten, von einzelnen Schülergruppen spontan auf dem Schulhof angestimmt und oftmals auch mit den dazu einstudierten Bewegungen gesungen.

2.2 *Die Generalproben und Liederfeste*

Zu den fünf Generalproben wurden jeweils ca. 5.600 Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 7 mit Bussen von ihrer jeweiligen Schule zur Volkswagenhalle als Aufführungsort und zurück gefahren. Das technische Equipment am Ort entsprach mit Ausnahme der noch nicht eingesetzten Lichtregie weitgehend den späteren Aufführungen. Die Musik der Band und der Gesang der Kinder wurden über Mikrofone aufgenommen, abgemischt und via Lautspre-

cher übertragen. Auf einem Bildschirmwürfel an der Hallendecke waren entweder der Dirigent, die singenden Kinder oder aber Bilder und kurze Texte zu den jeweiligen Liedern zu sehen.

Die Disziplin war trotz der ungewohnten Halle und der großen Schülerzahl gut, was sicher auf die hohe Erwartungshaltung aller Beteiligten zurückzuführen war. Zudem wurden bereits zu Beginn die gewünschten Verhaltensweisen von dem auf einem Podest stehenden Leiter nicht nur verbal vermittelt, sondern auch mit den Kindern geprobt, so z. B. das Verhalten beim Sitzen und Zuhören oder beim Aufstehen und Singen. Als motivierend erwies sich die Band, deren professionelle Musiker zu Beginn der Generalproben mit kleineren Soli vorgestellt und von den Schülern begeistert beklatscht wurden. Das löste einerseits die Spannung, machte aber andererseits auch einen musikalischen Qualitätsanspruch deutlich, der den Schülern Konzentration und Disziplin abverlangte. Nach kurzem Einsingen zeigte sich schon bald, dass die Lieder von den Schulen gut vorbereitet waren, so dass der zur Verbesserung des musikalischen Gesamteindrucks zusätzlich eingesetzte Chor der Braunschweiger Domsingschule den Gesang der anderen Kinder nicht dominieren musste. Allerdings haperte es oft mit der Koordination der Bewegungen zu den Liedern, da diese in den verschiedenen Schulen teilweise unterschiedlich eingeübt worden waren. Interessant war auch die Beobachtung, dass sich einzelne Gruppen meist älterer Mädchen während der Generalprobe spontan zu selbst erfundenen Bewegungen anregen ließen und so – unauffällig in der Masse der Schüler – ihren eigenen Tanz aufführten. Der Blick vieler jüngerer Kinder richtete sich während des Gesangs öfter auf den Großbildschirm als auf den Leiter. Ferner machten wir die Beobachtung, dass vor allem ältere Jungen bestimmte Lieder nicht mitsangen und die Bewegungen zum Gesang nur andeuteten. Da der Leiter jedoch während des Singens sowohl in den Generalproben als auch bei den Auftritten alle Bewegungen vormachte, kam es bei der Masse der Kinder dennoch zu einem einheitlichen Gesamtbild. Mit einer längeren Ansprache, in der noch einmal das Vorhaben erläutert und die Eltern zum Besuch der Veranstaltung aufgefordert wurden, entließ der Leiter nach jeweils ca. 70 Minuten die inzwischen hoch motivierten Schulklassen und deren Lehrkräfte.

Die Liederfeste liefen weitgehend nach dem gleichen Schema wie die Generalproben ab, allerdings durch das Tragen der gleichfarbigen T-Shirts in einem einheitlichen Gesamtbild. Da die 16 Lieder auf die Klassenstufen 1 bis 3 und 4 bis 7 verteilt worden waren, konnte mit Hilfe der Lichtregie die jeweils singende Schülerschar optisch herausgehoben werden (s. Abbildungen 2 und

3). Das Ganze wurde von Gerd-Peter Münden souverän geleitet und zwischen den Liedern kommentiert, so dass bei allen zehn Liederfesten Teilnehmer und Publikum gleichermaßen zufrieden waren.

2.3 Reaktionen in der Öffentlichkeit

Die örtliche Presse berichtete im Vorfeld zunächst wöchentlich und während der Veranstaltungswoche täglich über das Ereignis, und zwar meistens mit großformatigen Fotos von den Akteuren und Kindern. Sie berichtete von der Arbeit der Lehrer in den Schulen, von den vorbereitenden Workshops der Veranstalter, von den wöchentlich steigenden Anmeldungen, von der wissenschaftlichen Begleitung und nicht zuletzt in großer Aufmachung von den Generalproben und Konzerten. Das Ereignis fand auch bundesweit durch Beiträge in den Zeitschriften „Geo“ und „Stern“ Beachtung.

Besonders aussagekräftig für die Befindlichkeit und die Reaktionen der Teilnehmer waren kurze Mitteilungen über veränderte Verhaltensweisen von Schülern und Eltern hinsichtlich des Singens. Hier einige Beispiele aus der Braunschweiger Zeitung (BZ): „Sinan hat zu Hause schon mal mit den Großeltern geprobt. Frederik spielt die Lieder sogar manchmal am Klavier“ (BZ 13.3.07). „Schon früh am Morgen wird im Hause Meyer neuerdings gesungen! Sogar im Kanon“ (BZ 14.3.07). „Lukas: Ich persönlich war nicht so ein Sänger. Aber das Projekt ist cool“ (BZ 14.3.07). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Braunschweiger Liederfeste mehrere Wochen lang Hauptthema der regionalen Berichterstattung und darauf reagierender Leserschriften waren und überregional auch durch Berichte in Rundfunk und Fernsehen Beachtung fanden.

3 Ergebnisse der Befragungen

Befragungen unternahmen wir in drei Bereichen, und zwar während der Vorbereitungszeit in den von uns besuchten Schulen, während der Generalproben bei den Schülern und im Anschluss an die Liederfeste bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern.

3.1 Interviews in Schulen während der sechswöchigen Probenphase

An vier ausgewählten Schulen - jeweils eine Grundschule, Realschule, Gymnasium und Förderschule - führten wir neben Beobachtungen auch mündliche

Befragungen bei Lehrenden und Schülern durch. Die Ergebnisse sollen lediglich einen explorativen Eindruck während der Probenphase wiedergeben.

Singen hatte an allen besuchten Schulen bereits vor der Probephase für die Liederfeste große Bedeutung. Am Gymnasium führte man eine Chorklasse, an der Förderschule sang man viele Bewegungslieder und pflegte schon seit langem das Ritual eines Tagesabschlusssingens. Die Liedeinstudierungen für den Auftritt in der Volkswagenhalle wurden mühelos bewältigt, während man an der Förderschule schon zwei Monate vor dem Probenstart mit dem Üben der Lieder begann. Fragen nach dem besonderen Interesse der Schulen und dem eigentlichen Grund der Teilnahme wurden von den Lehrkräften mit dem Hinweis auf das „besondere Ereignis“ beantwortet. Den Schülern des Gymnasiums gefiel vor allem „das gemeinsame tägliche Singen“, die Kinder der Förderschule freuten sich besonders auf „den Auftritt“.

Ähnliche Ergebnisse zeigten die Befragungen in einer Grundschule und Realschule. Auch hier wurde von den Schülern immer wieder das tägliche Singen als etwas genannt, das „Spaß macht“, und man erwartete den bevorstehenden Auftritt in der Volkswagenhalle mit Freude und Spannung. Die Lehrenden der Grundschule waren besonders neugierig darauf, „wie so etwas läuft“, und fanden die Bereitstellung von Materialien und die Befreiung von organisatorischen Planungen angenehm. Da das morgendliche gemeinsame Singen auch schwache Schüler stark motivierte, wollte man es eventuell nach den Liederfesten beibehalten. Kritisiert wurde allerdings das Abtrennen der Klasse 4 von den Klassen 1 bis 3 in der Liedzuweisung, wodurch das gemeinsame Singen aller Schüler der Grundschule eingeschränkt war.

Schülerwünsche spielten in der besuchten Realschule bei der Liedauswahl eine große Rolle, da traditionsgemäß jede Musikunterrichtsstunde mit einem Lied eingeleitet wurde. Das *Gemeinschaftserlebnis*¹ und ein dadurch verändertes Sozialverhalten der Schüler sowie die *Herausforderung* des Projekts wurden von den Lehrkräften als Hauptmotivation für die Teilnahme genannt. Die Mischung von alten und neuen Liedern fand man gut, zum geplanten Auftritt in einheitlichen T-Shirts waren die Meinungen jedoch unterschiedlich. Einige Lehrer lehnten den *uniformierten Charakter* des Auftritts ab, andere wiederum

¹ Kursiv gesetzte Ausdrücke im Fließtext stammen von Befragten

fanden die durch einheitliche T-Shirts ausgeschlossene Konkurrenz in der Bekleidung und die Förderung des *Gefühls der Zusammengehörigkeit* gut.

3.2 *Befragungen der Schülerinnen und Schüler bei den Generalproben*

Vor Beginn von zwei Generalproben wurden 314 Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 1 bis 7 interviewt (134 aus den Klassen 1 bis 3 und 180 aus den Klassen 4 bis 7). Zunächst fragten wir die Kinder, worauf sie sich am meisten freuen würden. Am häufigsten wurde hier mit 220 Nennungen „das Singen“ genannt. Weiterhin fragten wir, ob die Kinder die Lieder auch zu Hause singen würden. Dies bejahten immerhin 228 Schüler/innen, von denen 129 angaben allein zu singen. Von den befragten Erst- bis Drittklässlern sangen 32 die Lieder zusammen mit der Mutter. Das taten nur noch 9 der Viert- bis Siebtklässler, die jedoch öfter mit Freunden sangen (13 Nennungen). Ansonsten wurden vereinzelt Familienmitglieder genannt (insgesamt nur dreimal der Vater). Die Frage nach dem Lieblingslied deckte sich mit den späteren Angaben in unserer Umfrage: „Klasse, wir singen“ stand weit vorne mit 60 (Klasse 1 bis 3) beziehungsweise 49 Nennungen (Klasse 4 bis 7), danach „Hab 'ne Tante aus Marokko“ mit 26 (Klasse 1 bis 3) und „Zwei kleine Wölfe“ mit 29 Nennungen (Klasse 4 bis 7).

3.3 *Umfrage bei den Lehrenden nach den Liederfesten*

Wir hatten 485 E-Mail-Adressen von teilnehmenden Lehrkräften. Es handelt sich dabei um diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die uns als Ansprechpartner für die Schulen oder für einzelne Klassen vom Veranstalter benannt worden waren. Alle 485 Kontaktadressen wurden angeschrieben und erhielten auf elektronischem Weg einen Fragebogen mit 46 Fragen und vier Wochen später eine Erinnerung. Wir bekamen von 366 Personen (75,5 %) Rücklauf.

Die Fragen 1 bis 10 waren schul- und personenbezogen. Demnach nahmen an der Aktion zu 77% Grundschulen teil. Die restlichen 23% verteilten sich zu 2% auf Gesamtschulen, 6% auf Hauptschulen, 5% auf Sonderschulen, 5% auf Realschulen und 5% auf Gymnasien. Die Anzahl der aktiv am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler einer Schule wurde im Durchschnitt mit 124 angegeben. Fachlehrer/innen waren pro Schule durchschnittlich zwei und fachfremde Lehrer/innen durchschnittlich fünf eingebunden. Im Schnitt wurde an den beteiligten Schulen der Musikunterricht zu 42% von Fachlehrer/innen, zu 58 % von fachfremden Lehrkräften erteilt. 89% der Befragten waren weiblich,

11% männlich. Das Durchschnittsalter der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer betrug 45 Jahre, die Berufserfahrung lag im Schnitt bei 18 Jahren.

Der hohe Rücklauf aus Grundschulen führt dazu, dass die Antworten tendenziell grundschulbezogen sind. Bei den Fragen 11 bis 21 und 24 bis 44 mussten die Teilnehmer/innen eine Wertung in fünf Abstufungen nach den Kategorien „trifft voll zu“ = +2, „trifft weitgehend zu“ = +1, „ungewiss“ = 0, „trifft kaum zu“ = -1 und „trifft nicht zu“ = -2 vornehmen. Zwischen 98 und 90 Prozent liegen die positiven Antworten („trifft voll zu“ und „trifft weitgehend zu“) zu den 15 Fragen im oberen Teil der Tabelle (s. Tab. 1). Sie beziehen sich auf die Einstellung, Wirkung, Eindrücke und den organisatorischen Ablauf der Liederfeste. Das ist ein überraschend eindeutiges Votum und ist auch deshalb bemerkenswert, weil es sich bei den die Fragen beantwortenden Personen um Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulformen, unterschiedlichen Alters und verschiedener Fächer handelt. Die Ergebnisse zu diesem Fragenkomplex sprechen den Veranstaltern größte Anerkennung aus und äußern zugleich die Hoffnung, dass sich derartige Ereignisse wiederholen mögen (Fragen 38 und 41). Hier wird auch noch einmal bestätigt, was in den einzelnen Interviews der Schüler bereits einen hohen Stellenwert hatte, nämlich die besondere Motivation des Auftritts in der Braunschweiger Volkswagenhalle (Frage 21 und 26). Die diesbezüglichen Antworten korrelieren mit denen zur Frage 34 am Schluss der Tabelle. Offensichtlich wird das vom Veranstalter geforderte tägliche Singen in den Schulen auch von fachfremden Lehrkräften nicht als störend empfunden (Frage 18), sondern sogar für den normalen Schulalltag als Dauereinrichtung gewünscht (Frage 42).

Dieses Ergebnis könnte der schulischen Musikpädagogik neue Impulse geben, denn hinsichtlich solcher Rituale wird offensichtlich ein Mangel empfunden – und das gilt besonders für die Grundschulen. Dass die Liedauswahl der Veranstalter überwiegend positiv beurteilt wurde, war angesichts der unterschiedlichen Altersstufen der Schüler und der gewollten Mischung von neuen und älteren Liedern in dieser eindeutigen Weise ebenfalls nicht zu erwarten (Frage 16). Dies beweist, dass hinsichtlich eines Liederkansons auch bei Lehrkräften verschiedener Schulen und Landkreise durchaus Konsens hergestellt werden kann und ein solcher Kanon für das gemeinsame Singen auch ausdrücklich gewünscht wird (Frage 35). In persönlichen Bemerkungen der Umfrage wurde gerade die Mischung von alten und neuen Liedern positiv hervorgehoben, andererseits aber auch bemängelt, dass nicht alle Lieder immer die richtigen Altersstufen erreicht haben.

Nr.	Frage	+2	+1	0	-1	-2
21	Der Auftritt in der Volkswagenhalle war eine große Motivation	83	14	2	0	0
32	Den Auftritt in einheitlichen T-Shirts finde ich richtig	77	15	5	1	1
38	Eine erneute Veranstaltung dieser Art würde ich wieder mitmachen	77	17	4	1	1
26	Die Volkswagenhalle war der richtige Ort für das gemeinsame Singen	73	20	4	2	1
27	Meine Schüler/innen waren alle von der Veranstaltung begeistert	73	25	1	1	0
42	Rituale wie das tägliche Singen sollten in das Schulleben integriert werden	72	25	2	1	0
35	Die Vermittlung eines Liederkanons halte ich für eine wichtige pädagogische Aufgabe	68	27	4	0	1
25	Der Ablauf des Liederfestes entsprach ganz meinen Erwartungen	65	30	2	2	0
11	Ich wurde über die Ziele des Projektes gut informiert	64	33	1	2	0
30	Die begleitende Band hatte großen Anteil am Gelingen des Projekts	64	29	5	1	0
41	Derartige Liederfeste sollten in regelmäßigen Abständen wiederholt werden	63	29	7	1	1
16	Die vom Veranstalter getroffene Liedauswahl war gut	61	35	2	1	0
12	Ich erhielt vom Veranstalter alle notwendigen Hilfen	60	36	2	1	1
24	Die Organisatoren hatten alles gut geplant	52	40	4	3	1
18	Das täglich Singen in der Schule hat den Unterrichtsablauf nicht gestört	51	39	6	3	2
14	Die Hörbeispiele auf CD habe ich zur Einstudierung häufig genutzt	49	28	2	16	4
33	Der Eintrittspreis war angemessen	48	29	14	7	2
19	Alle Schüler/innen haben die Lieder gerne einstudiert	46	51	2	0	0
15	Die Internetseiten des Projekts waren hilfreich	43	43	7	5	2
17	Das Projekt hat mir für meine eigene pädagogische Arbeit viel Anregung gegeben	32	48	10	8	2
13	Die Lehrervorbereitung in Gruppen war notwendig	29	31	14	14	13
28	Das Projekt hat bei meinem Schüler/innen ein größeres	28	52	15	4	1

	Interesse am Singen geweckt					
39	Ich werde in Zukunft mit meinen Schüler/innen öfter als bisher singen	25	39	13	10	12
31	Das Projekt hat meine persönliche Einstellung zum Singen positiv verändert	24	33	15	14	14
29	Die Eltern meiner Schüler/innen zeigten großes Interesse an der Veranstaltung	23	48	15	12	2
20	Alle Schüler/innen haben gerne die Bewegungen zu den Liedern gemacht	21	57	11	10	1
36	Durch das Projekt wird das Singen in unserer Schule dauerhaft gefördert werden	17	37	38	5	3
40	Ich werde beim Singen mit Schülern jetzt manches anders machen	17	28	18	11	25
37	Das Projekt wird bei meinen Schüler/innen das Interesse an Schulchören verstärken	9	34	49	6	3
34	Mir war das Ganze zu aufwendig und zu groß	3	7	7	30	53

Tab. 1: Fragebogenitems in der Rangfolge der Häufigkeit, mit der jeweils die Skalenposition „trifft voll zu“ (+2) angekreuzt wurde.

Hinsichtlich der Nachwirkungen des Events sind sich die Lehrkräfte offensichtlich nicht einig. Das gilt für das häufigere Singen in den Schulen (Frage 39) ebenso wie für Veränderungen der eigenen Einstellung zum Singen (Frage 31). Ungewissheit besteht auch hinsichtlich eines größeren Interesses an Schulchören und am gemeinsamen Singen, also in Bezug auf zentrale Zielsetzungen der Veranstalter (Frage 36 und 37). Überrascht hat auch die relativ große Streuung der Antworten zur Frage 40, zumal viele Lehrkräfte in den persönlichen Bemerkungen der Umfrage gerade die Bewegung beim Singen als neue Anregung für die eigene Arbeit bezeichnet haben.

Immerhin behaupten 97% der an der Umfrage teilnehmenden Lehrkräfte, dass die Schüler die Lieder gerne einstudiert haben (Frage 19). Für 80% der Befragten hat das Projekt der eigenen pädagogischen Arbeit Anregungen gegeben und bei den Schülerinnen und Schülern allgemein ein größeres Interesse am Singen geweckt (Fragen 17 und 28). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Liederfeste zumindest unter diesen zwei Aspekten eine nachhaltige Wirkung haben werden.

Die im Vorfeld geäußerten Beschwerden der Veranstalter und auch einiger Lehrer über ein nur mäßiges Interesse der Eltern an den Liederfesten ihrer

Kinder werden durch die Antworten zur Frage 29 von der Mehrzahl der Teilnehmer nicht bestätigt. Immerhin hatten die zehn Aufführungen jeweils zwischen 3000 und 5000 Besucher und das letzte Liederfest war ausverkauft. Sogar die Höhe des Eintrittspreises von 8,90 Euro je erwachsener Person wurde von zwei Drittel der Lehrkräfte noch als angemessen eingeschätzt (Frage 33).

Die große Zustimmung bei den Fragen zur Motivation des Auftritts, zu einer Wiederholung der Liederfeste und zum Ort der Veranstaltung (Fragen 21, 38 und 26) korrespondiert mit den Ergebnissen zu einer weiteren Frage nach den Gründen für die Teilnahme. Hier nannten 91% „Das außergewöhnliche Ereignis“ als Hauptgrund, 46% „Die Auflagen zum täglichen Singen“, 43% die „Überzeugungskraft des Veranstalters“, 22% den „Zuspruch von Kolleginnen/Kollegen“, 20% die „Wünsche der Schülerinnen und Schüler“ und lediglich 4 % die „Verpflichtung durch die Schulleitung“. Mehrfachantworten waren bei dieser Frage, deren Antworten von uns vorgegeben wurden, möglich.

Wir stellten ferner die Frage, aus welchen Gründen die Lehrkräfte Singen in der Schule für eine wichtige Aufgabe halten. Bei sechs auszuwählenden Antworten waren immerhin 95% der Lehrkräfte der Ansicht, dass Singen den Gemeinschaftssinn fördert. Es folgten die Antworten „Singen fördert Kulturbewusstsein“ (76%), „fördert das Sozialverhalten“ (75%), „macht musikalisch kompetent“ (71%) und „fördert die Lernbereitschaft“ (67%). Lediglich 35% der Befragten waren der Ansicht, dass Singen den Charakter bildet. Auch hier waren Mehrfachantworten möglich.

Auf unsere Bitte anzugeben, was man beim Singen mit Schülern in Zukunft anders machen würde, erhielten wir 181 frei formulierte, kurze Kommentare. Der Anteil derjenigen, die hier keine Rückmeldung gaben bzw. nichts ändern wollten, war also relativ hoch. Die mit Abstand meistgenannte Veränderung hieß: „*mehr Bewegung einsetzen*“ (70%), weit ab gefolgt von „*Einsingen/Stimmbildung*“ (8%) und „*öfter/regelmäßiger singen*“ (5%).

Zur Feststellung der Liedpräferenzen bei den Kindern haben wir die Frage gestellt, welche Titel aus dem Liederkanon ganz besonders gerne gesungen worden seien (Fragen 22 und 23). Wir gaben in der Umfrage die Möglichkeit, drei Lieder in der Reihenfolge der Beliebtheit zu nennen. Das erstgenannte erhielt drei Punkte, das zweitgenannte zwei und das drittgenannte einen Punkt. Daraus ergab sich die in der Tabelle angeführte Punktierung (s. Tabelle 2). Favoriten waren das bekannte Spaßlied „Hab ´ne Tante aus Marokko“ und

das eigens für den Anlass der Liederfeste getextete und komponierte Lied „Klasse, wir singen“. Bei den beliebtesten Liedern handelt es sich überwiegend um Kompositionen, die dem Popmusikidiom nahe kommen („Klasse, wir singen“), als Aktionslieder mit starken Bewegungsanteilen zu singen waren (z. B. „Hab 'ne Tante aus Marokko“, „Bist du fröhlich, dann mach mit und sing mit uns“) oder in swingendem Rhythmus gesungen wurden (z. B. „Zwei kleine Wölfe“, „Meine Biber haben Fieber“). Es handelt sich also um Lieder, die einem zeitgemäßen populären Geschmack entsprechen. Im hinteren Bereich der Rangliste rangierten Lieder wie „Kein schöner Land in dieser Zeit“, „Alle Vögel sind schon da“, „Bruder Jakob“ und der „Mond ist aufgegangen“. Hier handelt es sich überwiegend um Volks- und Kinderlieder aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Die Tabelle zeigt eine klare Präferenz neuerer populärer Lieder gegenüber dem traditionellen Volks- und Kinderlied. Das traditionelle Volkslied ist inzwischen in der Beliebtheit einem poporientierten Aktionsliedgut gewichen.

Zu den beiden letzten Fragen der Umfrage konnte Fließtext eingegeben werden, was von den meisten Teilnehmern mitunter sehr ausführlich getan wurde. Zunächst wurde gefragt: „Was müsste anders sein, wenn derartige Liederfeste erneut geplant werden?“ Hier wurde häufig eine Verbesserung der Kommunikation angemahnt. Offensichtlich lief der Informationsfluss nicht immer reibungslos, so dass es gelegentlich organisatorische Unklarheiten gab, was jedoch bei der Größenordnung derartiger Veranstaltungen und den vielen ehrenamtlichen Helfern nicht verwunderlich war. Die Eintrittspreise waren ein weiteres Thema. Viele fanden sie zu hoch, was bei frühzeitigerer Information sicher besser hätte vermittelt werden können. Darüber hinaus wurden überwiegend individuelle Probleme angesprochen, z. B. dass die Lieder auf der CD zu schnell oder zu langsam eingespielt waren, die Band als zu laut empfunden wurde, die Generalproben in Zukunft möglichst nur vormittags stattfinden sollten und die Wortbeiträge des Leiters bei den Aufführungen zu lang gewesen seien. Auch die Bewegungen zu den Liedern fanden nicht immer Zustimmung. So hieß es in einer Antwort: *Viele der Gesten ... fand ich zu plakativ und unpassend. Ich finde nicht, dass man zu jedem Lied solche Bewegungen machen muss. Die Kinder können auch so sehr gut singen.*

Liedtitel	Klassenstufen	Punkte
Hab ne Tante aus Marokko	1-3	479
Klasse, wir singen	1-7	476
Zwei kleine Wölfe	4-7	223
Die Reise der Sonne	1-3	189
Meine Biber haben Fieber	4-7	171
Hey, Pippi Langstrumpf	1-3	123
Bist du fröhlich, dann mach mit und sing mit uns	1-3	120
Nach dieser Erde wäre da keine	4-7	111
I like the flowers	4-7	82
Im Land der Blaukarierten	1-3	63
Morning has broken	4-7	45
Kein schöner Land in dieser Zeit	4-7	36
Alle Vögel sind schon da	1-3	29
Wir werden immer größer	1-3	21
Bruder Jakob	1-7	20
Der Mond ist aufgegangen	4-7	8

Tab. 2: Rangfolge der Lieder nach ihrer Beliebtheit.

Kritische Stimmen hinsichtlich der Größe der Veranstaltung gab es nur selten. So schrieb eine Teilnehmerin: „Ich fand den Rahmen der ganzen Sache einfach zu groß. Derartige Massenveranstaltungen gefallen mir überhaupt nicht.“ Ein anderer Teilnehmer bemerkte: „Die Kinder der ersten Klasse waren teilweise in dem großen Rahmen überfordert“. Solche kritischen Stimmen stehen jedoch einer überwiegenden Zustimmung zu den Liederfesten in den Kommentaren zu „Sonstige Bemerkungen“ gegenüber. Hier findet sich im Wesentlichen ein Lob auf die Liederfeste und ihre Veranstalter, namentlich Domkantor Gerd-Peter Münden. Äußerungen wie „Das Liederfest war spitze“ oder „Hut ab vor den Organisatoren“ kommen vielfach in allen möglichen Varianten vor. Die Liederfeste werden als „tolle Erfahrung“ beschrieben, die Auftrittsmöglichkeit in der Volkswagenhalle mehrfach als „wunderschönes Gemeinschaftserlebnis“. Ein Teilnehmer war der Ansicht, dass das „Projekt den Gemeinschaftssinn der Schüler klassenübergreifend gestärkt“, also einen

sozialen Effekt gehabt habe. Der musikalische Effekt wurde dagegen verhalten-
 ner gesehen. So schrieb ein Teilnehmer, man könne „das Ziel, Spaß am Singen
 zu fördern, bestimmt erreichen, darf jedoch nicht davon ausgehen, dass es des-
 halb auch schon gut klingt“. Mehrfach wiesen Teilnehmer darauf hin, dass die
 Einstellung zum Singen in den Schulen auch schon vor den Liederfesten posi-
 tiv war. Oft wurde angemerkt, dass Singen nicht erst mit den Liederfesten und
 deren Vorbereitung in Schulen und Musikunterricht Einzug hielt, sondern hier
 bereits seit langem praktiziert wird. Teilweise waren sogar alle Lieder – außer
 „Klasse, wir singen“ – schon bekannt.

4 Kritik und Fazit

Aus Beobachtungen, Interviews und Email-Umfrage wird folgendes deutlich:

- Die Aussicht auf einen Event in einer großen Halle, die man sonst allenfalls von Veranstaltungen mit Stars und Prominenten kennt, motiviert nicht nur einzelne Klassen, sondern ganze Schulen. Sie beflügelt Kinder wie Erwachsene, Zeit und Arbeit zu investieren, um „dabei zu sein“. Die Behauptung „Der Auftritt in der Volkswagenhalle war eine große Motivation“ erhielt bei der Umfrage die größte Zustimmung (97%).
- Gegenstand des Zeit- und Arbeitsaufwands war die Förderung des Singens. Insoweit hat sich bei Klassen, die Singen bislang kaum oder nur eingeschränkt gepflegt haben, zumindest für die sechs Wochen der Aktion das Singverhalten zugenommen. Eigentliche Motivation für den Zeit- und Arbeitsaufwand war jedoch der Event in der Volkswagenhalle. Es ist möglich, dass Schulen nunmehr eigene Auftrittsmöglichkeiten suchen, um die Motivation zu erhalten – wenn das Singen selbst als Motivation nicht ausreicht.
- Die Tatsache, dass die Aktion von so vielen Schulen und Menschen begeistert angenommen worden ist, deutet auf eine Marktlücke hin, die von den Veranstaltern offensichtlich erkannt und genutzt wurde. Interessant erscheint dabei, dass die hohe Singaktivität in der gegebenen Form nicht durch eine konzeptionelle Idee der schulischen Musikpädagogik, sondern mit der Zielsetzung eines Events von einem außerschulischen Träger an die Schulen herangetragen wurde.
- Die auf Grund geschichtlicher Erfahrungen teilweise immer noch bestehenden Ressentiments gegen ein Singen von Massen müssen nach den Liederfesten von Braunschweig überdacht werden. Die einmalige Erfahrung, in der Gemeinschaft mit mehreren tausend anderen Menschen zu singen, wur-

de von allen Beteiligten positiv bewertet. Es bleibt allerdings offen, ob sich daraus längerfristige Verhaltensänderungen ergeben.

- Die in unserer Gesellschaft vorhandene Individualität der Liederauswahl ist ein Haupthindernis für gemeinschaftliches Singen in größeren Gruppierungen. Daher ist nach den positiven Reaktionen auf die Braunschweiger Liederfeste die Frage nach der Notwendigkeit eines Liederkanons erneut zu diskutieren.
- Pädagogische Überzeugung, persönliches Engagement und eine besondere Fähigkeit zur musikalischen Aktivierung von Massen waren maßgebend für den großen Erfolg der Liederfeste in Braunschweig. Daher bleibt offen, ob sich bei ähnlichen Veranstaltungen an anderen Orten unter Leitung von anderen Personen der gleiche Erfolg einstellt.

Die Ergebnisse unserer Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten geben Anregungen für die schulische und außerschulische Musikpädagogik. Sie werfen darüber hinaus aber auch Fragen auf:

- Soll die Musikpädagogik in Zukunft stärker an der Eventkultur teilhaben?
- Sind Events wie die hier vorgestellten in ihrer Wirkung auf Einstellungen und Verhaltensweisen des einzelnen Kindes zum Singen nachhaltig?
- Ist eine dauerhafte Förderung des Singens bei Kindern durch andere Aktivitäten wie z. B. das Singen in Chorklassen eher garantiert?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen, die durch die Liederfeste von Braunschweig provoziert worden sind, dürfte die Musikpädagogik noch weiter beschäftigen.



Abb 1: ca. 2800 Kinder singen gemeinsam in einem Konzert der Braunschweiger Liederfeste („Klasse! Wir singen“)



Abb. 2: Kinder der Grundschulklassen 1 bis 3



Abb. 3: Schüler aus den Klassen 4 bis 7

GABRIELE HIRTE

Kinderkonzertbesuche im Musikunterricht der Grundschule

Eine empirische Studie zu Akzeptanz, Bedarf und Auswirkungen

1 Ausgangslage

Deutschland versteht sich als Kulturstaat und kein anderes Land der Erde besitzt beispielsweise so viele Orchester wie Deutschland. Der Präsident des Deutschen Bundestages, Norbert Lammert, stellt sogar fest: „Mit diesen über 130 professionellen Orchestern haben wir in Deutschland fast so viele Orchester wie der Rest der Welt zusammen“ (Lammert, 2006). Gleichzeitig jedoch sieht er das kulturelle Leben in Deutschland in einer schweren Krise: „Wir haben inzwischen [...] einen zunehmend akuten Verfall kultureller Bildung, der nicht nur dem Selbstverständnis eines Kulturstaates völlig unangemessen ist, sondern der zunehmend die Grundlagen beseitigt, auf denen dieser Kulturstaat beruht“ (ebd.). So droht zahlreichen kulturellen Einrichtungen die Schließung nicht auf Grund der öffentlichen Haushaltslage, sie werden vielmehr „wegen eines Mangels sowohl an künstlerischem Nachwuchs wie an künstlerisch kulturell interessiertem Publikum keinen Bestand mehr haben.“ Wie konnte es dazu kommen? Wurde der kulturellen Bildung in den Schulen in der Vergangenheit zu wenig Bedeutung geschenkt? Kultur sollte in unserem Land kein Luxus sein, sondern ein Menschenrecht, das eine mündige und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Eine wichtige Funktion im Rahmen der kulturellen Bildung kommt daher ohne Zweifel dem schulischen Musikunterricht und hier insbesondere dem Musikunterricht der Grundschule zu. Für viele Kinder ist er die erste musikalische Orientierungshilfe. Häufig bekommen Schulkinder vom Elternhaus als natürliche, erste musikalische Sozialisationsinstanz immer weniger an musischen und kulturellen Werten vermittelt. Auch das Singen in der Familie findet heute kaum noch bzw. nur in wenigen Familien statt: „An die Stelle einer intimen, emotionalen Erfahrung der Mutter-, Vater-, Geschwister-Singstimme ist heute in der Regel die Be-

gegnung mit der Popstimme aus dem Lautsprecher getreten“ (Brünger, 2003, S. 14).

Außerschulische Institutionen bemühen sich verstärkt den Musikunterricht in seinen Aufgaben zu unterstützen. So bieten immer mehr Orchester häufiger Konzertveranstaltungen speziell für Kinder und Jugendliche an. Was vordergründig wie niveauloser Aktionismus aussieht, kann durchaus strengeren Qualitätskriterien standhalten: Viele Konzertangebote für Kinder und Jugendliche wie „Jugend horcht!“ der Münchner Philharmoniker oder Zukunft@BPhil der Berliner Philharmoniker basieren auf langjähriger Erfahrung und ausgefeilten pädagogischen Programmen. Es werden außerdem Stiftungen (z. B. die Initiative „Kinder zum Olymp“ der Kulturstiftung der Länder) und Netzwerke (z. B. „Junge Ohren“ oder auch Jeunesses Musicales Deutschland) gegründet, die bei der kulturellen Bildung der Jugend mithelfen sollen. Zahlreiche Studien erfassen und dokumentieren mittlerweile diese musikerzieherischen Angebote der Orchester (z. B. Karneier & Mertens, 2004; Mertens, 2005). Während sich der Fokus der Untersuchungen immer stärker auf die Orchester und ihre Kinderkonzertangebote richtet, finden sich bedauerlicherweise nur wenig Analysen, die sich mit den eigentlichen Adressaten dieser Konzerte, nämlich den Kindern, Lehrern und dem Musikunterricht beschäftigen. (Schwanse, 2003; Hemmer-Schanze, 2003)

1.1 Untersuchungssziel

Meine wissenschaftliche Annäherung wollte daher den schulischen Aspekt mehr in den Mittelpunkt rücken als es bisher in der Literatur geschehen war. Sie untersuchte die Einstellung von Grundschullehrkräften zu Kinderkonzertbesuchen, ihre Aussagen zum Bedarf sowie die Auswirkungen eines Kinderkonzertbesuchs auf Musikunterricht und Schüler. Zentrale Fragen dabei waren:

- Ist der Besuch von Kinderkonzerten ein fester Bestandteil des Musikunterrichts in der Region Ingolstadt?
- Welche Einflüsse wirken auf die Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Kinderkonzerts?
- Wie hoch ist möglicherweise der Bedarf an Kinderkonzerten in einem Schuljahr?
- Welche Gestaltungsmerkmale bestimmen ein pädagogisch ausgerichtetes Kinderkonzert aus Sicht der Lehrer?

- Wie wirkt sich der Besuch eines Kinderkonzerts auf den Musikunterricht und die Schüler aus?

2 Methoden

2.1 Forschungsverlauf

Im Laufe des Schuljahrs 2005/06 wurden zweimal Grundschullehrkräfte aus den Schulamtsbezirken Eichstätt, Ingolstadt und Pfaffenhofen befragt. Die erste Erhebung erfasste die grundsätzliche Einstellung der Lehrkräfte zu Besuchen von Kinderkonzerten im Rahmen des Musikunterrichts. Außerdem wurden, aus Sicht der Lehrer, die Anforderungen an ein pädagogisch ausgerichtetes Kinderkonzert ermittelt. Basierend auf den Ergebnissen der ersten Befragung wurde das Konzertmodell „Frisch gestrichen!“ entwickelt und entsprechendes Kinderkonzert veranstaltet. Die zweite Befragung dokumentierte die anschließenden Reaktionen und Auswirkungen bei Schülern und Lehrern nach dem Besuch des Kinderkonzerts.

2.2 Erhebungsverfahren

Die angewandten Erhebungsverfahren resultierten aus den vorgestellten Fragestellungen und ließen eine Fragebogenerhebung als Forschungsmethode der Wahl sinnvoll erscheinen. Auf die Befragung der Kinder in schriftlicher oder mündlicher Form wurde bewusst verzichtet. Es schien vor allem den Erst- und Zweitklässlern hinsichtlich Konzentration und schriftlichen Fertigkeiten nicht zumutbar, einen längeren Fragebogen auszufüllen, auch wenn dieser kindgerecht graphisch aufbereitet worden wäre. Um trotzdem eine aussagekräftige Reaktion der Schüler zu erhalten, wurden alle das Kinderkonzert „Frisch gestrichen!“ besuchenden Kinder gebeten, nach dem Konzert Briefe an das Orchester zu senden. Darin sollten sie ihre Eindrücke vom Konzertbesuch schildern. Da keine weiteren Vorgaben über Inhalt oder Form gegeben waren, kann diese Form als offene Befragungsmethode angesehen werden. Zugleich wurde diese Art der Erhebung sowohl den Schulanfängern als auch den Viertklässlern in ihren unterschiedlichen Leistungsständen gerecht.

Bei der Auswertung der Ergebnisse ergab sich eine Methodenkombination aus qualitativer und quantitativer Analyse. Der qualitativen Methode stand zunächst die Inhaltsanalyse voran, im zweiten Schritt erfolgte eine Kategoriebildung, über die dann wiederum Häufigkeiten ermittelt wurden.

2.3 Festlegung der Stichprobe

Zielgruppe des Forschungsvorhabens waren alle Grundschullehrkräfte der Landkreise Eichstätt, Pfaffenhofen und der Stadt Ingolstadt sowie die 2025 das Kinderkonzert „Frisch gestrichen!“ besuchenden Grundschulkinder. Allen untersuchten Lehrkräften sollte für die unterrichtliche Tätigkeit der bayerische Lehrplan für die Grundschule vom Jahr 2000 zu Grunde liegen; desweiteren sollten im zu untersuchenden Raum bereits Kinderkonzerte etabliert sein, die von den Lehrkräften der Region besucht werden können; schließlich sollten die befragten Lehrkräfte im Schuljahr 2005/06 im Schuldienst tätig sein, also weder beurlaubt noch im Ruhestand.

3 Ergebnisse zur Akzeptanz und dem Bedarf an Kinderkonzerten

3.1 Rücklauf der ersten Befragung

296 Lehrkräfte haben durch die Rücksendung ihres Fragebogens an der ersten Untersuchung zu den Schwerpunkten Akzeptanz und Bedarf teilgenommen. Die Rücklaufquote betrug also 34,2% und war zufriedenstellend.

Die Auswertung der Altersstruktur ergab ein deutliches Übergewicht an über 40jährigen Grundschullehrern. Mit 32,7% bildet die Gruppe der 51-60jährigen den größten Anteil der Befragten, gefolgt von der Gruppe der 41-50jährigen (26,5%) und den 31-40jährigen Lehrkräften (24,1%). 14,3% der Befragten waren zwischen 20 und 30 Jahren alt, nur 2,4% der Teilnehmer waren über 60 Jahre alt.

Von den Befragten hatten 72,3% Musik nicht als Fach in ihrem Lehramtstudium belegt. Nur 27,7% hatten das Fach Musik studiert. Die Mehrheit von diesen, nämlich 72,2%, hatte Musik dabei als Didaktikfach und 26,4% als Schwerpunktfach studiert. 1,4% gaben zusätzlich eine sonstige erweiterte Musikausbildung an wie z. B. „Kinderchorleiterausbildung“ oder „Prüfung am Konservatorium Würzburg“.

Die Befragung erfasste somit eine Zielgruppe mit unterschiedlicher musikpädagogischer Ausbildung. Sie reichte von Musik(pädagogik) „nicht studiert“, über „studiert“ als nicht vertieftes, sogenanntes Didaktikfach an der Universität bis hin zu Musik als Schwerpunktfach im Rahmen des Lehramtsstudiums. Die Mehrheit der hier befragten Grundschullehrer hatte aber *keine* durch das Studium erworbene *musikpädagogische Ausbildung*.

3.2 *Einstellung zu Kinderkonzertbesuchen*

Ausgangspunkt der ersten Befragung im Schuljahr 2005/06 war die Erfassung des Meinungsbildes der Grundschullehrkräfte zu Kinderkonzerten. Die Auswertung der erhobenen Daten zeigt, dass der Besuch von Kinderkonzerten in den Schulamtsbezirken Ingolstadt, Eichstätt und Pfaffenhofen **kein fester Bestandteil des Musikunterrichts** ist.

Aus den Antworten ergab sich, dass die Mehrheit (67,2%) der befragten Grundschullehrkräfte noch nie ein Kinderkonzert mit Schulklassen besucht hatte. 32,8% hatten schon einmal ein Kinderkonzert besucht und dies auch in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05.

Auf die Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Kinderkonzerts haben die persönlichen Vorlieben der Lehrkräfte einen geringeren Einfluss als äußere Faktoren wie Transport- und Organisationsfragen sowie die Höhe des Eintrittspreises. Auch die geringe Stundenzahl des Musikunterrichts mit zwei Stunden pro Woche war ebenfalls kein Hinderungsgrund für Kinderkonzertbesuche. 82,7% der Befragten zeigten sich mit der Wochenstundenzahl des Musikunterrichts zufrieden.

3.3 *Bedarf an Kinderkonzerten*

Im nächsten Schritt war es von Interesse zu erforschen, ob es von Seiten des Grundschullehrplans einen Bedarf an Kinderkonzertangeboten gibt und wie die befragte Zielgruppe den Bedarf einschätzen würde.

Der Lehrplan für die bayerische Grundschule (Lehrplan, 2000) macht eindeutige Aussagen zum Bedarf an Kinderkonzertbesuchen im Musikunterricht. In „Aufführungen inner- und außerhalb der Schule“ ist den Schülern die Begegnung mit Live-Musik zu ermöglichen. Der Besuch von Kinderkonzerten basiert demnach auf dem Lehrplan und ist somit eine gerechtfertigte und erforderliche, pädagogische Maßnahme. Auch zeigt die Durchsicht der einzelnen Lehrplanziele, wie der Besuch von Kinderkonzerten eine sinnvolle Ergänzung zu den Lehrplanthemen darstellt. Hier können einzelne Themen wie beispielsweise die Instrumente eines Orchesters oder die Aufgaben eines Dirigenten durch die konkrete Begegnung erheblich an Anschaulichkeit gewinnen und hinterlassen bei den Schülern ein tieferes und länger anhaltendes Lernergebnis.

Übereinstimmend äußerten die Grundschullehrer den großen Bedarf an konzertvorbereitenden Fortbildungen. Dieser erklärt sich durch den hohen Anteil an fachfremden Musiklehrern. Sie bekommen in Fortbildungen die nötige Unterstützung für ihren Unterricht. Außerdem erhöht nach Angaben der untersuchten Lehrer eine vorbereitende Lehrerfortbildung die Bereitschaft ein Kinderkonzert zu besuchen. In der persönlichen Einschätzung des Bedarfs an Kinderkonzerten in einem Schuljahr sehen die befragten Lehrkräfte einen Kinderkonzertbesuch pro Schuljahr als Normalmaß an.

Wie sollte nun ein Kinderkonzert gestaltet sein, das den pädagogischen Anforderungen der Grundschullehrer genügt? Ein nach pädagogischen Bedürfnissen ausgerichtetes Kinderkonzert stellt in erster Linie einen Kunstgenuss für die Kinder dar. Die Freude am Hören von Musik gewinnt dabei an Bedeutung. Ein besonderes Augenmerk ist bei der Entwicklung eines Kinderkonzertkonzepts auf die Werkauswahl zu richten. Klanglich interessante und in Länge und Beschaffenheit ansprechende Stücke stehen dabei im Vordergrund. Im Idealfall wecken sie nicht nur die Freude am Hören von Musik sondern lassen durch geschickte Moderationsimpulse auch eine aktive Einbeziehung der Schüler zu. Dass durch eine ausgefeilte Konzertkonzeption auch Lernziele des Lehrplans mitaufgegriffen werden können, wird von den Lehrern begrüßt. So kann beispielsweise der Lehrplanbereich „Singen und Sprechen“ Konzertinhalt sein: Hier hören die Kinder nicht nur vokale Musik, sondern singen selbst Lieder oder entdecken die vielfältigen Möglichkeiten ihrer Stimme durch stimmbildnerische Übungen und Sprechstücke.

4 Das Konzertmodell „Frisch gestrichen!“

Aus den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Literatur zu Kinderkonzerten und den Ergebnissen der Lehrerbefragung wurde das Kinderkonzertmodell „Frisch gestrichen!“ entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Die Realisierung des Konzertprojekts „Frisch gestrichen!“ umfasste dabei

- die Initiierung der Kooperation zwischen der Stadt Ingolstadt, dem Georgischen Kammerorchester Ingolstadt, den staatlichen Schulämtern und Grundschulen der Region
- die Erarbeitung des Konzertprogramms aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse
- die Konzeption und Durchführung von Lehrerfortbildungen sowie

- die Moderation der Konzerte.

4.1 Die Lehrerfortbildung

Zwei Monate vor dem Kinderkonzert „Frisch gestrichen!“ fanden in Zusammenarbeit mit den regionalen Schulämtern Fortbildungen für Grundschullehrer im Erhebungsbereich statt. Der Kern der Fortbildung richtete sich auf die möglichst vielseitige Erschließung der Werke, die im Konzert gespielt wurden: B. Brittens „Simple Symphony“ (dtsh.: Einfache Sinfonie), F. Schuberts „1. Deutscher Tanz“ D90 und I. Lobodas „Katzentanz“.

Bei der Ausarbeitung der Lehrerfortbildung wurde darauf geachtet, dass alle Unterrichtsideen auch für musisch nicht ausgebildete Lehrkräfte leicht nachvollziehbar angelegt sind. Ebenso wurden alle Aktivitäten, insbesondere die Choreographie zu Franz Schuberts Deutschem Tanz in der Fortbildung eingeübt. Zusätzlich erhielten die Lehrkräfte umfangreiche und detaillierte Unterrichtsmaterialien. Das Fortbildungsangebot wurde von insgesamt 42 Lehrkräften genutzt. Die Fortbildungsveranstaltung selbst gliederte sich in die Abschnitte: 1. Es wurden Anregungen für die schulische Unterrichtsarbeit zu den Konzertstücken gegeben, 2. Möglichkeiten bei der Erarbeitung der Streichinstrumente aufgezeigt; und 3. Ideen zum fächerübergreifenden Arbeiten, soweit es der möglichst vielfältigen Sinnesansprache bei der Erschließung der Werke diente, dargestellt und erläutert. Die teilnehmenden Lehrkräfte konnten in der Fortbildung zudem alle Stücke des Konzertprogramms mittels CD hören (Schubert, 1996; Britten, 1987; Loboda, 2005).

4.2 „Frisch gestrichen!“

Das Konzertmodell „Frisch gestrichen!“ richtet seinen Schwerpunkt genau auf das, wo der schulische Musikunterricht an seine Grenzen stößt und zwar auf die **direkte Begegnung mit den Musikern und ihren Instrumenten**. Die Schüler sollten der Musik im Konzert hautnah begegnen und nicht per Medium Papier, Tonträger oder Film, wie es dem Musikunterricht nur möglich ist. Der von den befragten Lehrkräften so dringend geforderte Aspekt der Freude an Musik wurde durch folgende Konzertbestandteile hervorgerufen bzw. unterstützt: durch die mit Bedacht ausgewählten Konzertstücke, durch den persönlichen Kontakt zu den Musikern sowie durch Mitmachaktionen. Nicht zuletzt erzeugte auch das besonders engagierte Spiel der Musiker eine Atmosphäre, in der Musik als genussvoll empfunden werden konnte. Es wurden

insgesamt 10 Konzerte veranstaltet, die wie nachfolgend beschrieben verliefen.

In der **einführenden Phase des Konzerts** war es das Ziel, die Neugier der Kinder zu wecken. Auf die Begrüßung und Vorstellung durch die Moderatorin folgte eine kurze Reflexion über das, was die Kinder vom Konzert erwarteten. In einem Gespräch schuf die Moderatorin den persönlichen Bezug zu den Kindern, der für den weiteren Konzertverlauf von entscheidender Bedeutung war. Im musikpädagogischen Schwerpunkt der Anfangsphase wurde den Kindern auf anschauliche Weise der Aufbau und die Struktur des Streichorchesters vor Augen geführt. So durften jeweils nur die Instrumentengruppen des Orchesters die Bühne betreten, die von den Kindern genannt wurden. Diese spielten jeweils einen kurzen Abschnitt des 1. Deutschen Tanzes von Schubert vor. Durch diese Vorgehensweise konnten die Schüler gleichsam beiläufig folgende Punkte lernen: den Aufbau eines Streichorchesters, den charakteristischen Klang der einzelnen Instrumentengruppen und die Notwendigkeit des geregelten Zusammenspiels. Als didaktische Hilfsmittel dienten dabei das direkte Gespräch zwischen Moderatorin und den Kindern über die Instrumentengruppen des Orchesters sowie die leeren Orchesterstühle auf der Bühne als stumme Impulse, sie mit Musikern zu besetzen.

Ein wichtiger Nebeneffekt der Eingangssituation mit leeren Orchesterplätzen war der Kontakt der Musiker zu den Kindern durch das Betreten der Bühne quer durch den Zuschauerraum. Einzelne Musiker nutzen hier die Gelegenheit, die Kinder mit Handschlag zu begrüßen. Da die Musiker ihre Musikinstrumente beim Gang durch den Zuschauerraum bei sich trugen, konnten die Schüler erste kurze Blicke aus nächster Nähe darauf werfen.

Nachdem alle Streichergruppen ihre Plätze auf der Bühne eingenommen hatten, kündigte die Moderatorin den 1. Deutschen Tanz von Franz Schubert als ersten Programmpunkt an. Das Orchester stimmte den Tanz an, brach aber nach wenigen Takten ab und erklärte im Gespräch mit der Moderatorin, dass es ohne Dirigent nicht richtig spielen könne. Daraufhin bat die Moderatorin die Kinder um Hilfe und fragte sie, ob jemand von ihnen als Dirigent für das Konzert einspringen könnte. Mit großer Begeisterung erklärten sich die Kinder bereit und so wurde ein Kind zum Dirigieren ausgewählt. Im Anschluss riefen die Schüler schließlich den „richtigen“ Dirigenten herein und das Orchester spielte unter seiner Leitung den 1. Deutschen Tanz von Schubert. Mitwirken und Zuhören kennzeichnen somit die Anfangsphase des Konzerts.

Der Tanz von Schubert, gespielt vom gesamten Orchester und Dirigent bewirkte einen gleitenden Übergang zum **Hauptteil** des Konzerts, in dem nun die einzelnen Instrumente und ihre Spielweise im Mittelpunkt standen. Hier nutzte die Moderatorin die Tatsache, dass einige der markanten Instrumentenbauteile Tiernamen in der Bezeichnung tragen (Schnecke, Frosch und Pferdehaar), als Anknüpfungspunkt zwischen der Interessenswelt der Kinder und den instrumentenkundlichen Aspekten. Zwei Kinder aus dem Publikum, die selbst ein Streichinstrument spielten, dienten der Moderatorin dabei als Assistenten. Zudem wurden die Bauteile Schnecke und Frosch sowie einige Bogenhaare durch die Zuschauerreihen gegeben.

Damit alle Kinder den Klang der Geige auch aus nächster Nähe erfahren konnten, gab ihnen die Moderatorin als nächstes die Höraufgabe, das Tier des nächsten Stückes zu erkennen. Dazu wanderte ein Geiger des Orchesters musizierend durch das Publikum. Das von Igor Loboda (*1956) komponierte Stück „Katzentanz“ weist lautmalerische Merkmale auf und zeigt zugleich das ganze Klangspektrum der Geige. Sein schwungvoller Rhythmus animierte die Kinder zu spontanem rhythmischen Mitklatschen. In der Anmoderation des nächsten Werkes, dem ersten Satz aus der Simple Sinfonie wies die Moderatorin die Schüler darauf hin, genau auf die einzelnen Instrumente zu achten, die sich darin einerseits eine Verfolgungsjagd liefern, andererseits einträchtig miteinander musizierten.

Nach der Darbietung des ersten Satzes lenkte die Moderatorin die Aufmerksamkeit in einem initiierten Gespräch mit den Kindern auf die Besonderheiten des Cellos. Dabei wurden vor allem die baulichen Besonderheiten (Stachel), das Stimmen der Saiten durch das Drehen der Wirbel und der tiefe Klang des Cellos in den Vordergrund gerückt.

Der zweite Satz aus der Simple Sinfonie von Britten ist ein ausschließliches Pizzikatostück. Im Gegensatz zu einer reinen Audioaufnahme, wie sie meist im Musikunterricht verwendet wird, konnte den Schülern diese Spielweise im Konzert anschaulich vor Augen geführt werden. Unter fachlichen Gesichtspunkten sollten die Kinder den Begriff „Pizzicato“ kennen und verstehen lernen. Aus didaktischen Gründen stellte sich die Moderatorin an diesem Punkt auf eine neugierig-unwissende Ebene, die durch Orchester und Schüler darüber belehrt wurde, dass man die Streichinstrumente auch ohne Bogen spielen kann. Vor der Darbietung des Satzes wurden die Schüler von der Moderatorin aufgefordert, zu raten, wie viele Noten jeder einzelne Musiker hier zupfen muss. Staunende und beeindruckte Gesichter zeigten die Schü-

ler nach dem zweiten Satz der Simple Sinfonie als die Anzahl der Noten jedes einzelnen Musikers (Violine I über 900 Noten) und die Anzahl der Noten des gesamten Orchesters durch die Moderatorin bekannt gegeben wurde (über 15.000 Noten).

Neben dem Pizzikatospiel wurden die Kinder im Folgenden auch mit dem Vibratospiel vertraut gemacht. Um den Sinn dieser Technik auf anschauliche Weise zu erfahren, sollten die Schüler Mutmaßungen darüber anstellen, warum die Musiker beim Spiel „mit der Hand zittern“. Ein direkter Vergleich zwischen einer Version eines Kinderliedes mit und ohne Vibratospiel bestätigte die These der Kinder, dass hierdurch der Klang „wärmer“ und „schöner“ wird.

Der dritte Satz der Simple Sinfonie ist ein langsamer Satz und zugleich mit knapp sechs Minuten der längste Satz der Sinfonie. Hier stellte sich für die Konzertmoderation eine besondere Aufgabe. Es galt trotz der Länge die Konzentration und Aufmerksamkeit der Schüler zu erhalten. Aus diesem Grund erhielten die Schüler einen besonderen Beobachtungsauftrag. Da die Konzerte nur wenige Wochen vor Beginn der Fußballweltmeisterschaft 2006 stattfanden, sollten die Kinder während des dritten Satzes von Britten darauf achten, welcher der Orchestermusiker am meisten vibrierte. Anschließend wurde dieser dann durch ein Kind zum Vibratoweltmeister gekürt und mit einer goldenen Medaille beschenkt.

Vor dem vierten und letzten Satz der Simple Sinfonie erhielten die Kinder Gelegenheit den Musikern Fragen zu stellen. Dieser Satz führte dann hinüber in den **Schluss**teil des Konzerts, in dem sich die Musiker und die Moderatorin von den Kindern verabschiedeten.

5 Ergebnis: Auswirkungen

5.1 Rücklauf der zweiten Befragung

Insgesamt besuchten 2654 Zuhörer die zehn gleichartigen Konzerte. Davon waren 2025 Grundschulkinder und 162 Lehrkräfte bzw. Betreuer. Die 2025 Grundschüler verteilten sich auf 544 Erstklässler, 494 Zweitklässler, 468 Drittklässler und 519 Viertklässler. Von den 162 Grundschullehrkräften und Betreuern haben 42 auch an der vorbereitenden Fortbildung teilgenommen.

Der Rücklauf der zweiten Befragung belief sich mit 29,6% auf 48 zurückgesandte Fragebögen. 27 Fragebögen waren von Lehrkräften ausgefüllt worden, die Fortbildung *und* Konzert besucht hatten, 21 Fragebögen stammten von Lehrern, die nur das Konzert besucht hatten. Zur Auswertung kamen außerdem 186 Schülerbriefe (9,2%).

Die Lehrkräfte, die die Konzerte besucht hatten, waren mehrheitlich zwischen 51 und 60 Jahren (37,5%). 25% waren zwischen 31 und 40 Jahren, 20,8% zwischen 41 und 50 Jahren und 14,6% zwischen 20 und 30 Jahren. Nur eine Lehrkraft war älter als 60. Von den Befragten hatten 63,8% im Rahmen des Grundschullehramts *nicht* Musik studiert, 36,2% hatten während ihrer universitären Ausbildung Lehrveranstaltungen zur Didaktik und Methodik des Faches besucht. Von letzteren hatten 26,7% Musik als Schwerpunktfach studiert und 73,3% als Didaktikfach.

Für den Besuch des Kinderkonzerts „Frisch gestrichen!“ scheint zu gelten, dass es vor allem von älteren Lehrkräften besucht wurde, die nicht Musik studiert hatten. Eine allgemeingültige Feststellung, dass Kinderkonzerte generell von älteren Lehrkräften mit ihren Schulklassen besucht werden, wäre aber voreilig. Dieses Ergebnis ist alleine auf die Altersverteilung der Lehrer in den kooperierenden Schulamtsbezirken zurückzuführen.

5.2 Auswirkungen von Kinderkonzertbesuchen auf den Musikunterricht

Kinderkonzerte bewirken positive Veränderungen. 2003 konnte Ulrike Schwanse in ihrer Untersuchung zu Familienkonzerten feststellen, dass bei Kindern insbesondere die Wünsche, ein bestimmtes, im Familienkonzert vorgestelltes Instrument zu lernen, sowie das Bedürfnis nach dem Besuch weiterer Familienkonzerte hervorgerufen werden (Schwanse, 2003, S. 206). Kinderkonzerte, die sich inhaltlich am Lehrplan der Grundschule orientieren und in Zusammenarbeit mit staatlichen Schulämtern veranstaltet werden, haben vermutlich ein noch größeres Wirkungsspektrum. Die vorangestellte Lehrerfortbildung hatte nicht nur einen positiven Einfluss auf die Entscheidung ausgeübt, ein Kinderkonzert mit einer Schulklasse zu besuchen, sondern auch maßgeblich in die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte eingegriffen. Dadurch wurde dem Musikunterricht während der Konzertphase *mehr* Gewicht und Bedeutung verliehen.

Auch der Kinderkonzertbesuch selbst hatte Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit der Lehrer während der Konzertphase, wie die gegebenen Antworten auf die Frage zu den Auswirkungen im Fragebogen zeigen:

- „Ich habe für mich im klassischen Bereich so viele Anregungen bekommen – dieser Bereich kam bisher in meinem Musikunterricht 1./2. Klasse zu kurz.“
- „Wieder mehr Klassik im Unterricht.“

Im Bereich der Instrumentenkunde unterstützen Kinderkonzerte den Lernerfolg der Grundschulkinder durch die originale Begegnung der Kinder mit den Instrumenten. Im Konzert darf angefasst, ausprobiert, untersucht, zerlegt, beobachtet und gehört werden, wie die Instrumente die Töne erzeugen. Dies würde der Musikunterricht auch gerne selbständig leisten, kann es aber mangels Ausstattung und Ausbildung der (oft fachfremden) Lehrkräfte nicht.

5.3 Auswirkungen des Konzertbesuchs auf die Grundschüler- Lehrerbeobachtungen

Wie wirkt aber nun ein einmaliger Konzertbesuch auf die Grundschulkinder? Was hat sie im Kinderkonzert „Frisch gestrichen!“ aus Sicht der Lehrer am meisten beeindruckt und in wie weit konnte ihr musikalisches Interesse geweckt werden? Um diesen Fragen nachzugehen, wurden die Lehrkräfte nach dem Konzertbesuch gebeten, ihre Beobachtungen im Fragebogen festzuhalten. Verschiedene Reaktionen wurden bei den Grundschulkindern beobachtet (s. Abb. 1).

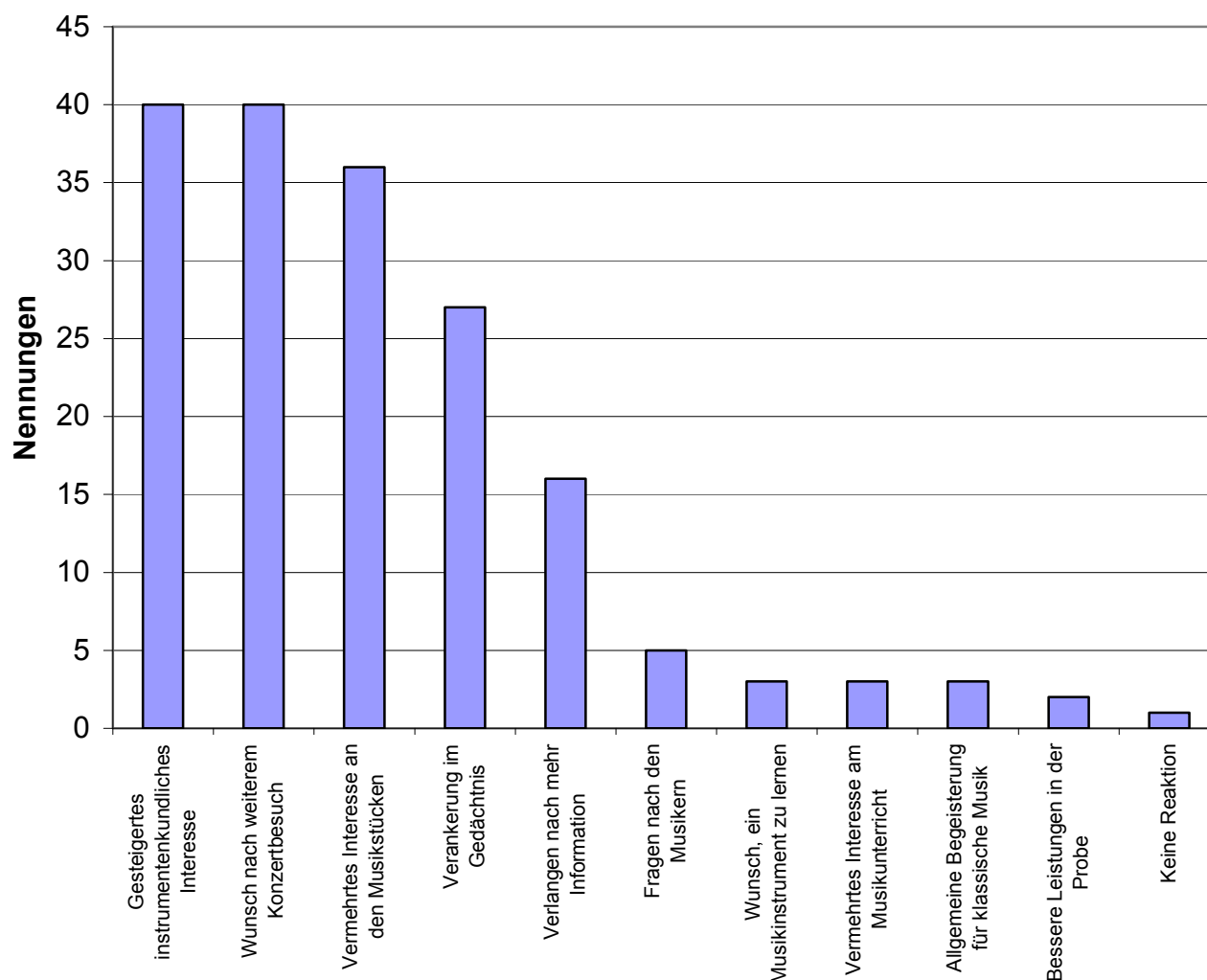


Abb. 1: Von den Lehrkräften beobachtete allgemeine Auswirkungen der Kinderkonzerte auf die Kinder

5.3.1 Allgemeine Auswirkungen

Gesteigertes instrumentenkundliches Interesse (n = 40)

Der thematische Schwerpunkt des Konzerts, die Vorstellung der Streichinstrumente, hat bei den Kindern zu den häufigsten Reaktionen geführt. Sie zeigten mehrheitlich ein deutlich verstärktes Interesse an Musikinstrumenten. Die vielfältige Sinnesansprache während des Konzerts sowie der persönliche Bezug der Musiker zu den Kindern weckten ihre Neugier und ihr Interesse.

Wunsch, wieder ein Kinderkonzert zu besuchen (n = 40)

Der Besuch des Kinderkonzerts „Frisch gestrichen!“ führte bei den Kindern zum Wunsch nach Wiederholung bzw. weiteren Konzerten, wie die Lehrer berichten: „In solche Konzerte würden sie (die Schüler) wieder gehen“ und „die Schüler waren begeistert, wollen einmal in ein richtiges Konzert gehen“. Eine Lehrkraft schreibt: „Als wir nach dem Konzert gemeinsam überlegten, was wir Ihnen als Reaktion schreiben könnten, waren sich die Kinder einig, dass es toll wäre, wenn es nächstes Jahr wieder so ein Konzert gäbe.“

Vermehrtes Interesse an den Musikstücken (n = 36)

Auch die schulische Vorbereitung hinterließ positive Effekte. Die Schulkinder waren interessiert und begeistert davon, die Konzertstücke live zu erleben. „Dass die Schüler die Musikstücke schon sehr genau kannten, machte das Konzert auf keinen Fall langweilig, sondern steigerte meiner Meinung nach die Aufmerksamkeit. Einige Kinder summten sogar mit und freuten sich sichtlich, die Melodien wiederzuerkennen“ (Lehrerin einer 3. Klasse).

Verankerung im Gedächtnis (n = 27)

Die Lehrkräfte berichteten außerdem davon, dass den Schülern der Konzertinhalt lange im Gedächtnis blieb. Diese Tatsache bestätigt das pädagogische Lehr- und Lernprinzip: Je mehr Sinne in einem Lernprozess angesprochen werden, desto besser fällt das Lernergebnis aus (Amrhein, 2000). Inhalte können leichter behalten werden und verankern sich tiefer im Gedächtnis. Man darf auch nicht außer Acht lassen, dass der Konzertbesuch selbst schon ein Erlebnis für die Kinder darstellt. Der räumliche Wechsel von Schule zum Konzertsaal, der veränderte Schulvormittag, das Erleben der Konzertatmosphäre und die Begegnung mit den Musikern - all diese Eindrücke führen zu einer intensiven Begegnung mit der gehörten Musik.

Verlangen nach mehr Information (n = 16)

Schließlich konnten die Lehrkräfte allgemein das Bedürfnis der Kinder nach mehr Information über Musikstücke bzw. Instrumente beobachten. Es kann somit von einer nachhaltigen Motivation über das eigentliche Konzert „Frisch gestrichen!“ hinaus gesprochen werden. Diese geweckte Neugier und das Interesse kann der schulische Musikunterricht für seine Belange gezielt nutzen. Die intrinsische Motivation der Kinder nach Information zu musikalischen Themen macht es den Lehrern leichter, die Bereiche „klassische Musik“ und

„Musikhören“ im Unterricht vertiefter zu behandeln, wie die Aussagen der Befragten auch bestätigten: „Wir haben mehr Musikunterricht gehabt; die Schüler haben CDs und Bücher von zu Hause mitgebracht“

Sonstige Beobachtungen

Genannt wurden des Weiteren vermehrte Fragen nach den Musikern des Georgischen Kammerorchesters (n=5) und der Wunsch, ein Musikinstrument zu lernen (n=3). Die Lehrkräfte konnten bei ihren Schülern ebenso ein vermehrtes Interesse am Musikunterricht beobachten (n=3) sowie eine gesteigerte allgemeine Begeisterung für klassische Musik (n=3). In zwei Fällen berichteten die Lehrer sogar von insgesamt besseren Leistungen in der dem Konzert folgenden Musikprobe (n=2). Keine spezielle Reaktion zeigten Schüler in einem Fall (n=1).

5.3.2 Von den Lehrkräften beobachtete Auswirkungen, die speziell auf das Live-Erlebnis zurückzuführen sind

Musik kann auch im schulischen Musikunterricht gehört werden. Der Unterschied zum Hören von klassischer Musik in Schule und Kinderkonzert ist die Live-Situation im Konzert. Um herauszufinden, welche Wirkungen sich dadurch bei den Kindern erzielen lassen, wurden die befragten Lehrer gebeten, ihre Beobachtungen kurz zu skizzieren.

Begeisterung und Freude (n = 22)

Die meisten freien Äußerungen der befragten Lehrer bezogen sich auf die Begeisterung und Freude der Schulkinder nach dem Konzertbesuch: „Nicht nur ich war total begeistert“ schreibt eine Lehrkraft, „mein ‚Null-Bock-Schüler‘ sagte beim Hinausgehen zu mir: ‚Das war voll cool!‘ So ein Lob habe ich für schulische Veranstaltungen noch selten gehört!“ Sogar von „Freude bis hin zur Rührung“ bei den Schülern konnte eine Lehrkraft berichten. Kinder können somit gerade durch das musikalische Live-Erlebnis tiefgreifend emotional angesprochen werden. „Die Schüler waren sehr begeistert von der Atmosphäre und dem Können der Musiker. Sie fanden alles sehr aufregend,“ beschrieb eine weitere Grundschullehrkraft.

Offenheit für klassische Musik (n = 10)

Kinderkonzerte, auch wenn sie nur einmalig besucht werden, entzünden bei Grundschulkindern insbesondere durch das Live-Musikerlebnis eine tiefere

Aufgeschlossenheit für klassische Musik. Im Einzelnen nannten die Lehrer: „(Das Live-Musik Erlebnis) brachte klassische Musik näher,“ es bewirkte „offen für Klassik sein, Freude daran haben, Überblick über die Streichinstrumente zu gewinnen.“ Ebenso führte es zu schulischem „Gespräch, (in dem eine) neue Einschätzung klassischer Musik (durch die Schüler deutlich wurde).“ Eine Lehrkraft beobachtete bei ihrer Schulklasse eine „größere Bereitschaft, sich mit Musik auseinander zu setzen,“ eine andere berichtete „sie waren von der Musik begeistert.“

In einem Fall beobachtete eine Grundschullehrkraft sogar Auswirkungen über die Schüler hin zu deren Eltern: „Die Begeisterung sprang auch auf das Elternhaus über – auch die Familie hat das Konzert als Anregung aufgegriffen – zu Hause wurden viele Informationen beschafft (CD, Bücher, Internet).“ Ein weiterer Lehrer konnte folgendes beobachten: „Da es für viele Schüler das erste Live-Konzert war, waren sie sehr beeindruckt und motiviert selbst ein Instrument zu lernen.“

Konzentrationssteigerung/Erzieherische Effekte (n = 4)

Kinderkonzerte bewirken bei Kindern nicht nur Veränderungen im musikalischen Verhalten, sie beinhalten auch allgemein-erzieherische Effekte, wie einige der befragten Lehrer berichten: „Sie [die Schüler] waren wesentlich aufmerksamer“, „Schüler müssen sich an Verhaltensregeln halten; für viele ein positives Erlebnis“, „Übung der Stille hier gut übbar“ und „Einige hatten noch nie ein Konzert gehört und sie wussten anfangs nicht, wie sie sich verhalten sollten. Es hat aber allen gut gefallen.“

Musikhören im Konzertsaal ruft bei jungen Zuhörern ein anderes Verhalten hervor als Musikhören im gewohnten Klassenzimmer: Live-Musik erzeugt beim zuhörenden Schulkind verstärkte Aufmerksamkeit und Konzentration. Die Faszination des Miterlebens, wie die Töne durch die Bewegungen und das Engagement der Musiker erzeugt werden, fesselt die Aufmerksamkeit der Kinder und führt so zu einem meist sehr disziplinierten Verhalten, das wiederum als erzieherische Wirkung von den Lehrern geschätzt wird. Auch die Achtung vor der Leistung der Musiker zeigte sich im anerkennenden ruhigen Verhalten der Schüler.

5.4 Auswirkungen des Konzertbesuchs auf die Grundschüler- Schülerbriefe

Von den 2025 die Konzerte besuchenden Grundschulkindern schrieben 9,2% (N=186) im Anschluss an die Konzerte einen freien Brief. Sie verteilten sich zu

15% (n=28) auf die 1. Klasse, zu 25,8% (n=48) auf die 2. Klasse, zu 43% (n=80) auf die 3. Klasse und 16,1% (n=30) auf die 4. Klasse. Die meisten Briefe stammten somit von Drittklässlern.

Anhand der von den Kindern gemachten Bemerkungen und Zeichnungen ließen sich nach einer inhaltsanalytischen Betrachtung acht Kategorien bilden (s. Abb. 2).

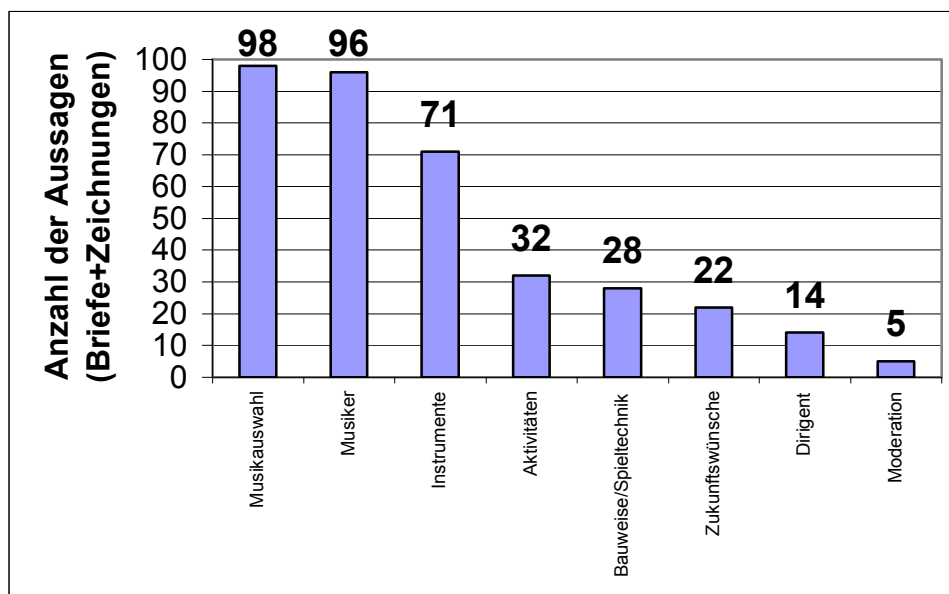


Abb. 2: Inhaltliche Auswertung der Schülerbriefe nach Anzahl der Nennung bestimmter Aspekte.

Von allen Faktoren des Kinderkonzerts waren die Kinder am meisten von der gehörten Musik beeindruckt (n=98): „Das Konzert hat mir gefallen, weil die Musik schön war und es war besser wie auf der CD.“ (4. Klasse). Hier wiederum führte der Katzentanz, bei dem der Musiker direkt bei den Kindern spielte, zum intensivsten Erlebnis: „Vor allem der Katzentanz war cool.“ (2. Klasse). Bei der Gestaltung von Kinderkonzerten spielt die Musikauswahl demnach eine sehr bedeutende Rolle. Sie bleibt am längsten im Gedächtnis der Kinder erhalten und sorgt für den tiefsten Eindruck. Dieser Eindruck führt bei Kindern zwangsläufig zum Ausdruck, wie die zahlreichen freien Anmerkungen zur Musik nach dem Konzert zeigen. Die Auflösung der starren Trennung zwischen Podium und Zuhörerraum ist überdies ein wirkungsvoller Gestaltungspunkt bei Kinderkonzerten.

Der enge Abstand bei den Nennungen zwischen Musik (n=98) und Musikern (n=96) zeigt, wie wichtig bei Kindern im Grundschulalter das Live-

Erlebnis mit dem direkten Kontakt zu den Musikern ist. „Wenn sie mich aufgerufen hätten, bei der Vibratoweltmeisterschaft, würde ich allen Spielern die Medaille geben.“ (4. Klasse). Würde man Musik im Musikunterricht nur aus der „Konserve“ hören, entginge den Schülern ein wichtiges Element der Musikerfahrung. Zudem denken die Kinder in diesem Alter häufig noch sehr personenbezogen und benötigen neben dem Erleben des fertigen Produkts auch das Erleben des von Menschenhand erzeugten Prozesses. Person und Sache sind für die Kinder eine Einheit, die ihren Lern- und Erlebnisvorgang erheblich beeinflusst. Bei der Konzeption von Kinderkonzerten sollte daher der Kontakt zwischen Publikumskind und Musiker stets hergestellt sein.

An dritter Stelle nannten die Kinder die direkte Begegnung mit den Musikinstrumenten (Instrumente n=71 Bauweise und Spieltechnik n=28). Wie bereits erwähnt, profitieren die Schüler bei instrumentenkundlichen Zielen des Musikunterrichts von dem Besuch eines Kinderkonzerts. Hier sehen sie das Originalinstrument und können es gleichzeitig in Beschaffenheit und Spielweise erleben: „Der Kontrabass hat aber tiefe Töne.“ (3. Klasse). „Es hat mir gut gefallen, wie sie pizzikato gespielt haben. Und der Hammer war, 900 Noten! Boah, ich hätte erst eine Brandblase bekommen und dann wäre mir die Brandblase geplatzt.“ (4. Klasse).

Den Kindern gefielen die Aktivitäten in „Frisch gestrichen!“ sehr gut, sie haben aber im Vergleich zur Musik und den Instrumenten keinen so tiefen Eindruck hinterlassen, wie die Anzahl der Nennungen zeigt (n=32): „Mir hat gut gefallen, wie die Kinder dirigiert haben und wie die Instrumente aufgerufen wurden.“ (1. Klasse).

Das Kinderkonzert „Frisch gestrichen!“ wollte den Kindern einen Zugang zur klassischen Konzertmusik ermöglichen. Das verbalisierte Verlangen nach weiteren Konzerten (n=22) zeigt zum einen, dass dies der Kinderkonzertkonzeption „Frisch gestrichen!“ in weiten Teilen gelungen ist, es zeigt aber auch wie wichtig und einflussreich Kinderkonzerte für die musikalische Sozialisation der Kinder sein können: „Kommt das Kinderkonzert nächstes Jahr wieder? Das wäre super!“ (3. Klasse).

Durchwegs positive Stimmen gab es zum Dirigenten des Konzerts (n=14). Dass er allerdings in den Augen der Kinder kein direkter „Musikerzeuger“ war, erklärt den verhältnismäßig großen Abstand zu der Anzahl der Nennungen über die Musik: „Den Dirigenten fanden wir sehr gut.“ (4. Klasse).

Auch für die Moderation finden die Kinder lobende Worte (n=5). Die relative geringe Anzahl von fünf Nennungen lässt sich konzeptionsbedingt begründen: Im Mittelpunkt von „Frisch gestrichen!“ standen die Streichinstrumente und die Musikstücke. Der Moderation kam bewusst eine Nebenrolle zu, die in erster Linie darin bestand, als Vermittler zwischen den Kindern und den für sie bis dato fremden Musikern zu wirken: „Besonders gut hat mir gefallen, dass sie zwischen den schönen Stücken die einzelnen Instrumente so gut erklärt haben. Das war sehr interessant“ (3. Klasse).

5.5 *Allgemeine Aussagen zum Konzert und negative Bemerkungen:*

Folgende **allgemeine Aussagen** machten die Kinder zum Konzert: „Mir hat das Konzert besser gefallen als die Schule. Am liebsten wäre ich noch zehn Stunden geblieben.“ (2. Klasse), „Euer Konzert war das Schönste, was ich je gesehen habe.“ (2. Klasse), „So ein schönes Konzert habe ich noch nie gesehen.“ (2. Klasse). „Das Konzert hat mir gefallen, weil sehr viel verschiedene Musik gespielt wurde.“ (4. Klasse), „Ich heiße Philipp und das Kinderkonzert war ein toller Erfolg. Das Konzert war perfekt und man müsste gar nichts verbessern.“ (3. Klasse).

Über das Kinderkonzertmodell „Frisch gestrichen!“ äußerten sich die Kinder somit einheitlich positiv. Sie empfanden das Konzert als schönes Erlebnis. Als **Kritikpunkt** wurde in einem Brief die Sitzordnung angeführt. Sie zeigt, wie wichtig den Kindern das direkte Dabeisein und das „möglichst Nahe dran sein“ am Geschehen ist: „Mir hat die Sitzordnung nicht gefallen. Ich bin nämlich ganz hinten gesessen.“ (4. Klasse)

6 **Fazit**

Im Rahmen dieser Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Schüler in Kinderkonzerten ihre kognitiven, kreativen und emotionalen Kräfte entfalten können. Pädagogisch ausgerichtete Kinderkonzerte stellen daher eine nicht zu unterschätzende Bereicherung des schulischen Musikunterrichts dar. In Kinderkonzerten können musikalische Elemente spielerisch, im tätigen Umgang und anschaulich vermittelt werden. Sie unterstützen den Musikunterricht darin, das Musikverständnis der Kinder zu erweitern, die soziale Integration zu fördern und geben Hilfen zur Identitätsfindung und kulturellen Weiterentwicklung.

In den Musikunterricht integrierte Kinderkonzerte geben allen Schülern die Möglichkeit, Begegnungen und Erfahrungen mit Konzertmusik zu sam-

keln. Kinderkonzerte erfüllen damit auch sozial- und kulturpädagogische Aufgaben, die wiederum wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder leisten (Gruhn, 1986, S. 368).

Fundamentale Einstellungsänderungen sind durch den einmaligen Besuch von Kinderkonzerten natürlich nicht zu erreichen, doch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, wie sehr Lehrer und Schüler im Einzelfall von diesen Besuchen profitieren können: „Klassische Musik ist eigentlich nicht mein Typ, aber das hat mir sehr gut gefallen“ (Schüler 4. Klasse).

Es wäre zu wünschen, dass sich Besuche von Kinderkonzerten im Musikunterricht der Grundschule fest etablieren. Vielleicht ließen sich damit die eingangs zitierten, düsteren Zukunftsprognosen des Bundestagspräsidenten über den Verfall der kulturellen Bildung abwenden. Ich bin sicher, dass weitere Forschung auf diesem Gebiet den Nutzen von Kinderkonzerten im und für den Musikunterricht noch unterstreichen werden.

Literatur

- Amrhein, F. (2000). Sensomotorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen. *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 8, 12-25.
- Brünger, P. (2003). *Singen im Kindergarten*. Augsburg: Wissner.
- Gruhn, W. (1986). Die Vermittlung von Musik in Kinder- und Jugendkonzerten. *Österreichische Musikzeitschrift*, 41, 345-369.
- Hemmer-Schanze, C. (2003). Musik zum Anfassen: Ergebnisse der Evaluation. In L. Huber & J. Kahlert (Hrsg.), *Hören lernen* (S. 133-136). Braunschweig: Westermann.
- Karmeier, H., & Mertens, G. (2004). Schulen, Schüler und Konzerte. Auswertung einer Umfrage bei deutschen Orchestern und Rundfunkklangkörpern zum Stand der Zusammenarbeit mit allgemein bildenden Schulen. *Das Orchester*, Heft 2, 22-26.
- Lammert, N. (2006). *Laudatio auf Gerd Albrecht*. Bochum, 16.05.2006. www.deutsche-orchestervereinigung.online.de/DOV_und_Partner/laudatio_2006.php
- Lehrplan für die bayerische Grundschule* (2000). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

- Mertens, G. (2005). Zwischen Bildungsauftrag und Feigenblatt. Eine systematische Analyse der Kinder- und Jugendarbeit von deutschen Orchestern. *Das Orchester*, Heft 1, 10-17.
- Schubert, I. (2005). *Netzwerk Junge Ohren: Bedarfsanalyse unter den deutschen Kulturorchestern*, hrsg. von Jeunesses Musicales Deutschland. Weikersheim: Herausgeber.
- Schwanse, U. (2003). *Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen* (urn:nbn:de:hbz:466-20030101331) Unveröffentl. Dissertation, Universität Paderborn.

Diskographie

- Britten, B. (1987). *Simple Symphony op.4*. London: Resonance [CD].
- Loboda, I. (2005). *Katzentanz*. Privataufnahme [CD].
- Schubert, F. (1996). *Deutsche Tänze D90*. *Schubert Edition*. Königsdorf: Digital Capriccio [CD].

Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion

Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe

1 Einleitung

Musikalische Gestaltungsaufgaben gewinnen im Oberstufenunterricht Musik zunehmend an Bedeutung, nicht nur als eine verbindliche Aufgabenart im 2007 zum ersten Mal in NRW durchgeführten Zentralabitur Musik, sondern auch im Unterricht selbst als Methode, unterschiedliche Unterrichtsinhalte handlungsorientiert zu erarbeiten oder Ergebnisse von Unterrichtssequenzen zu sichern. Einen Sonderfall stellt dabei die Hinzunahme von bildnerischen, literarischen oder szenischen Vorlagen als Bezugspunkt der Gestaltungen dar.¹ Häufig werden solche Aufgaben der Transformation von einer Kunst in eine andere im Unterricht in Gruppenarbeit durchgeführt. Der Verlauf der Bearbeitung durch einzelne Schüler oder Schülergruppen entzieht sich so oftmals ganz oder teilweise der Wahrnehmung der Lehrenden und vermittelt sich ihnen unter Umständen fast ausschließlich in der Phase der Präsentation der Arbeitsergebnisse und im nachträglichen Bericht der Schülerinnen und Schüler über ihr Vorgehen. Der genaue Weg der Schülerinnen und Schüler zum musikalischen

¹ „3.2.3 Gestaltung von Musik mit schriftlicher Erläuterung. Diese Aufgabenart erfordert vom Prüfling, ein gegebenes Thema (z. B. literarische, bildnerische, szenische Vorlage) oder Klangmaterial ggf. nach freier Wahl im Rahmen bestimmter Vorgaben kreativ und fantasievoll in Musik umzusetzen.“ *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005*, S. 16, abrufbar unter: http://www.miz.org/artikel/196-19_EPA-Musik.pdf (27.01.2008).

Produkt bleibt deshalb der Beobachtung in vielen Aspekten relativ unzugänglich und ist auch im Rahmen interpretativer musikpädagogischer Unterrichtsforschung kaum exploriert. Deshalb stellen sich die Fragen: Was geschieht während der Entwicklung einer Komposition zum Bild in der Gruppe? Mit welchen Strategien und Überlegungen nähern sich die Schülerinnen und Schüler speziell dieser Alterstufe der Aufgabe der Transformation?

2 Forschungsstand

In der musikpädagogischen Forschung wurden gerade in den letzten Jahren Konzepte entwickelt, wie die ursprünglich von Dankmar Venus als Transposition bezeichnete Umgangsweise mit Musik für den Unterricht genutzt werden könnte (Venus, ²1984). Andere Autoren beziehen sich in ihren Arbeiten dabei vor allem auf den Übertragungsprozess als Abstraktionsprozess im Sinne einer metaphorischen Übertragung (Brandstätter, 2004) und auf intermodale Analogiebildung (Steincke, 2007), also auf eher analytische Verfahren des Übertragungsvorgangs. Rora (2007), die jüngst versuchte, auf empirischer Basis eine Grounded Theory der Übertragungsprozesse von Musik in ein räumliches Objekt durch Schüler zu entwickeln, grenzt sich von diesen eher zeichentheoretisch begründeten Modellen ab. Ihre ersten Ergebnisse verweisen auf einen größeren Spielraum der Schülerinnen und Schülern bei der Aufgabe der Transposition. Sie unterscheidet in ihrer Theoriebildung drei Strategien (Assoziationsstrategie, Darstellungsstrategie und Wahrnehmungs- bzw. Empfindungsstrategie) und verweist auf Formen eines ganzheitlichen Übertragungsvorgangs, den die Schülerinnen und Schüler selbst als in ihrer eigenen Vorstellungsfähigkeit begründet sehen. (Rora, 2007, S. 157)

Auch in der vorliegenden Untersuchung wird mit qualitativen Methoden der Vorgang der Transformation untersucht. Anders als bei der empirischen Untersuchung Roras und dem Unterrichtskonzept Steinckes ist der Gegenstand aber nicht das bildnerische Gestalten zur Musik, sondern umgekehrt das Entwickeln von Musik zum Bild. Die Schülerinnen und Schüler agieren also im Medium der Musik, was aus musikpädagogischer Perspektive einen Fokus auf den musikalischen Gestaltungsprozess bedeutet. Wie auch bei Rora ist es das Ziel der Untersuchung, eine Grounded Theory zu den Transformationsprozessen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Nach einer Vorstudie zu meinem Forschungsprojekt wurde allerdings der Weg verworfen, als empirisches Material vor allem die rückblickenden Schüleräußerungen zu ihrem eigenen Vorgehen zu nutzen. Beim Vergleich der Videomitschnitte der Prozesse

mit der anschließenden Reflexion der Schüler zu ihrem Vorgehen wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler den vielschichtigen Prozess der Entwicklung ihrer Komposition eher holzschnittartig und sehr vereinfacht wiedergaben. Gerade Stolpersteine und Widerstände im Zusammenhang mit dem geforderten Bildbezug, die als wichtige Meilensteine des musikpädagogischen Prozesses angesehen werden können, tauchten in den Beschreibungen nicht auf, wurden aber im Material der Mitschnitte rekonstruierbar.

Im Gegensatz zu Rora, die Einzelarbeiten von Schülerinnen und Schülern untersucht und somit auf die nachträgliche schriftliche Befragung angewiesen ist, erscheint mir die Prozessbeobachtung von Gruppenarbeiten mit der Aufgabe der Transformation sinnvoll, da so Überlegungen und Strategien in den Aushandlungsprozessen innerhalb der Gruppe sichtbar werden. Zudem entspricht die Form der Gruppenkomposition einer gängigen Methode im Oberstufenunterricht Musik.

3 Forschungsdesign

In einer qualitativ ausgerichteten explorativen Studie wurden deshalb in drei Gymnasien und einer Gesamtschule in NRW insgesamt 13 Kleingruppenprozesse videografiert, in denen Schülerinnen und Schüler der Stufen 11 bis 13 Musik zum Bild *Rocca* (1997) von Emil Schumacher (s. Abb. 1) entwickelten, ohne dass ihnen eine Kompositionstechnik oder eine Art des Vorgehens vorgeschrieben wurde. Diese Mitschnitte wurden transkribiert und aufgrund des explorativen Charakters der Fragestellung nach den Prinzipien der Grounded Theory (Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet.² Als Kodierparadigmen wurden im Auswertungsprozess neben dem von Strauss favorisierten Kodierparadigma auch alternative Kodier-Familien von Glaser einbezogen, die in der qualitativen Forschung im deutschsprachigen Raum bisher wenig rezipiert wurden.³ Außerdem wurde in der Untersuchung die Forschungsperspektive einer interpretativen Unterrichtsforschung, wie sie z. B. Krummheuer & Naujok (1999) für die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung formulierten, auf den fachspezifischen Bereich musikpädagogischer Unterrichtsforschung übertragen. Mit den von Krummheuer und Naujok genannten

² s. Kranefeld (2006) für Details zum Forschungsdesign.

³ s. hierzu z. B. die Übersicht bei Mruck & Mey (2007, S. 27).

Merkmale interpretativer Unterrichtsforschung teilt die Untersuchung deshalb „die Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse, das rekonstruktive Vorgehen und die Annahme, das Lehren, Lernen und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 15). Neben der inhaltlichen Fragestellung nach dem didaktischen Potential der Transformation für den Musikunterricht speziell der gymnasialen Oberstufe versteht sich die Untersuchung somit als Beitrag zur Weiterentwicklung einer interpretativen musikpädagogischen Unterrichtsforschung und ihrer methodologischen Grundlagen.

Abb. 1 „Rocca“ von Emil Schumacher (mit freundlicher Genehmigung ©VG Bild-Kunst, Bonn 2008)



4 Eingrenzung der Perspektive

Die in der Untersuchung beobachteten Prozesse haben unter allgemein erziehungswissenschaftlicher Perspektive den Charakter einer Gruppenarbeit im Sinne selbstständigen Arbeitens. Viele Kategorien, die in den ersten offenen Kodierphasen am Material entwickelt wurden, beziehen sich auf typische Tätigkeiten einer selbstständigen Gruppenarbeit, die nicht unbedingt aus der spezifischen Aufgabe der Transformation entstehen, so etwa die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe oder der kommunikative Modus von Aushandlungsprozessen. Bräu (2002a) hat aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine entsprechende Untersuchung zum selbstständigen Arbeiten im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe durchgeführt und unter Einbeziehung von Gruppenar-

beitsmodellen von Strauss und Schütze typische Komponenten wie die Einrichtungs-, Sozial-, Inhalts- und Evaluationskomponente⁴ zur Rekonstruktion der Gruppenarbeitsprozesse genutzt. Die Autorin setzt dabei das Konzept des „Arbeitsbogens“ in heuristischer Absicht ein, um eine „rückblickende Strukturierung und damit Vereinfachung des gesamten Prozessverlaufs und geschehens mit dem Ziel des Verstehens“ zu ermöglichen (Bräu, 2002b, S. 248). Anders als Bräus erziehungswissenschaftliche Studie ist die vorliegende Untersuchung der Transformationsprozesse fachdidaktisch ausgerichtet und an inhaltlichen Strategien und Überlegungen der Schülerinnen und Schüler zur Verknüpfung von Bild und Musik interessiert, fokussiert also den Bereich der Inhaltskomponente, ohne aber mögliche Wechselwirkungen mit den anderen Komponenten einer Gruppenarbeit prinzipiell auszublenden. Hier kann also meine fachdidaktisch zugespitzte Perspektive zunächst verortet werden, ohne das komplexe Bedingungsgefüge einer Gruppenarbeitssituation, wie es etwa durch Strauss' Arbeitsbogen erfasst wird, auszublenden.

Unter fachspezifischer Perspektive handelt es sich bei den beobachteten Prozessen um Gruppenkompositionsprozesse. Viele der im ersten offenen Kodieren entwickelten Kategorien beziehen sich auf für Gruppenkompositionsprozesse typische Phänomene, wie etwa das charakteristische Ineinander von sprachlicher und musikalischer Äußerung in Aushandlungsphasen, in denen kompositorische Ideen entwickelt werden. Angesichts meiner spezifischen Fragestellung nach den Überlegungen und Strategien der Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf die Transformation bedarf es einer weiteren Eingrenzung: So konnten durch die Auswertung des Materials einige Erkenntnisse bisheriger Studien zur Gruppenkomposition bestätigt werden, etwa die sowohl von Rosenbrock (2006) als auch von Lehmann (2005) betonte Relevanz von

⁴ Schütze unterscheidet vier Komponenten: *Einrichtungskomponente*: Konstitution und Aufrechterhaltung der Arbeit, z. B. Koordinierung von Arbeitsschritten + planende Tätigkeiten; *Sozialkomponente*: Interaktionen, Aushandlungsprozesse, Umgang mit Konflikten, Einrichtung und Aufrechterhaltung von Arbeitsteilung; *Inhaltskomponente*: Tätigkeiten, die für die Durchführung der inhaltlichen Aufgaben notwendig sind; *Evaluationskomponente*: Reflexionsprozesse zur Planung, Steuerung und abschließende Evaluation des Projekts (Bräu, 2002b, S. 249).

Bewertungsprozessen im Kompositionsprozess. Dieses zentrale Moment der Bewertung im Kompositionsprozess erhält allerdings im Kontext der Transformation durch den Bildbezug, der den Gruppen im Prozess als Evaluationskriterium dient, eine charakteristische Ausprägung. So treten einige zentrale Momente der Gruppenkomposition nur soweit in den Vordergrund der Betrachtung, als sie durch den Bildbezug im Prozess spezifisch beeinflusst werden.

5 Ergebnisse der Untersuchung

Gerade aufgrund des methodischen Bezugs zu den Kodier-Familien nach Glaser (s. o.) kommt es in der Untersuchung zu Ergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen. Entwickelt wurde auf diese Weise neben der Rekonstruktion von Transformationskonzepten und -strategien der Gruppen ein Prozessmodell der Transformation. Ergebnis ist außerdem ein erweiterter Begriff der Transformation für musikpädagogische Zusammenhänge. Der Begriff der Transformation bzw. des Transformationsprozesses wird im Folgenden auf der Basis der Auswertungsergebnisse als Prozess der Konstruktion eines Begründungszusammenhangs für die Verknüpfung von Bild und Musik durch die Gruppen gedeutet. Dabei kommt es zu Bedeutungskonstruktionen auf unterschiedlichen Ebenen, die unten kurz skizziert werden.

Im Folgenden wird zunächst das im vorliegenden Projekt entwickelte phänomenologische Modell des Transformationsprozesses in Gruppen präsentiert, um eine Übersicht über Komponenten des Prozesses zu geben und zentrale Begriffe zu klären. Die Rekonstruktion der inhaltlichen Dimension der Transformationskonzepte geschieht anschließend aus zwei Perspektiven: Zum einen werden exemplarisch einzelne Transformationsstrategien erschlossen, d. h. Strategien, mit deren Hilfe die Gruppen einzelne Bildelemente oder –aspekte mit Musik verknüpfen. Angesichts der Vielzahl und Mannigfaltigkeit dieser Strategien und im Hinblick auf das Ziel, unterscheidbare Transformationstypen zu rekonstruieren, werden zunächst die Transformationskonzepte der Gruppen rekonstruiert. Die Formulierung typischer Transformationskonzepte basiert auf der Annahme, dass die Frage der Begründung der Großform der Komposition und damit auch die Frage nach der Gestaltung des Anfangs und des Endes der Komposition das jeweilige Transformationskonzept entscheidend prägt. Anschließend werden die Ergebnisse in den Kontext anderer Theorien zur Transformation eingeordnet. Am Beispiel einer ausgewählten Überle-

gung zur Bedeutung des Bildbezugs für den Transformationsprozess wird abschließend eine theoretische Perspektive eröffnet.

5.1 *Phänomenologisches Modell zum Transformationsprozess*

Das Prozessmodell stellt die expliziten, rekonstruierbaren und aufgabenbezogenen Operationen dar, die die Gruppen in der Regel im Gruppenkompositionsprozess mit dem Ziel, eine Musik zu einem Bild zu entwickeln, vollziehen. Das Modell erfasst vor allem solche Verknüpfungsoperationen zwischen Musik und Bild, die sprachlich explizit konstruiert werden und einen Begründungszusammenhang zwischen Musik und Bild stiften. Ort dieser Verknüpfungsoperationen ist der sprachlich konstruierte Übergangsraum. Implizite und möglicherweise den Akteuren selbst nicht bewusst zugängliche konstruktive Verknüpfungen von Bild und Musik werden angenommen, können aber mit dem eingesetzten methodischen Instrumentarium nur begrenzt erfasst werden.⁵ Nur in Einzelfällen werden kompositorische Ideen, die nicht sprachlich explizit aus der Bildrezeption entwickelt werden, als Verknüpfung von Musik und Bild deutbar, zum Beispiel wenn es sich um Formen von kunst- bzw. medienbezogener Intertextualität handelt.⁶

Bei dem Modell (Abb. 2) handelt es sich nicht um ein Prozessmodell im Sinne einer idealtypischen Abfolge von Arbeitsschritten, sondern um ein offenes Modell, das typische Komponenten der Gruppenprozesse erfasst. Nicht jede Gruppe widmet sich jeder Prozesskomponente gleichermaßen ausgiebig, intensiv oder in der gleichen Reihenfolge. Im Weg vom Bild zur Musik ist der Hauptpfad der Konstruktionsprozesse jeweils mit Pfeilen von links nach rechts dargestellt (Bildrezeption, Entwicklung einer entsprechenden kompositorischen Idee, musikalische Ausführung der Idee), die Evaluationsprozesse mit Pfeilen von rechts nach links, symbolisiert jeweils durch ein „E“. Auf diese Weise sind die typischen Aushandlungsschleifen im Gruppenarbeitsprozess beschreibbar, die aus der Generierung einer kompositorischen Idee und ihrer anschließenden Evaluation und Modifikation bestehen können. Dabei gilt es

⁵ Der gestrichelte Pfeil in der Visualisierung (vom „Bild“ zur „klingenden Gestalt“) steht für solche nicht explizierten und auch nicht direkt rekonstruierbaren Verknüpfungen von Bild und erklingender Musik.

⁶ s. u. das Beispiel *Satellitenbild der Berliner Mauer*.

aber, unterschiedliche Reichweiten bzw. Bezugspunkte der Evaluation zu unterscheiden: Wird also zum Beispiel eine „klingende musikalische Gestalt“ evaluiert, so kann das sowohl auf die Frage hin geschehen, ob die kompositorische Idee angemessen ausgeführt wurde, als auch auf die Frage nach der Stimmigkeit in Bezug auf das betreffende Bildrezeptionselement. Unter Umständen kann eine solche Evaluation sogar eine erneute Bildrezeptionsphase einleiten.⁷

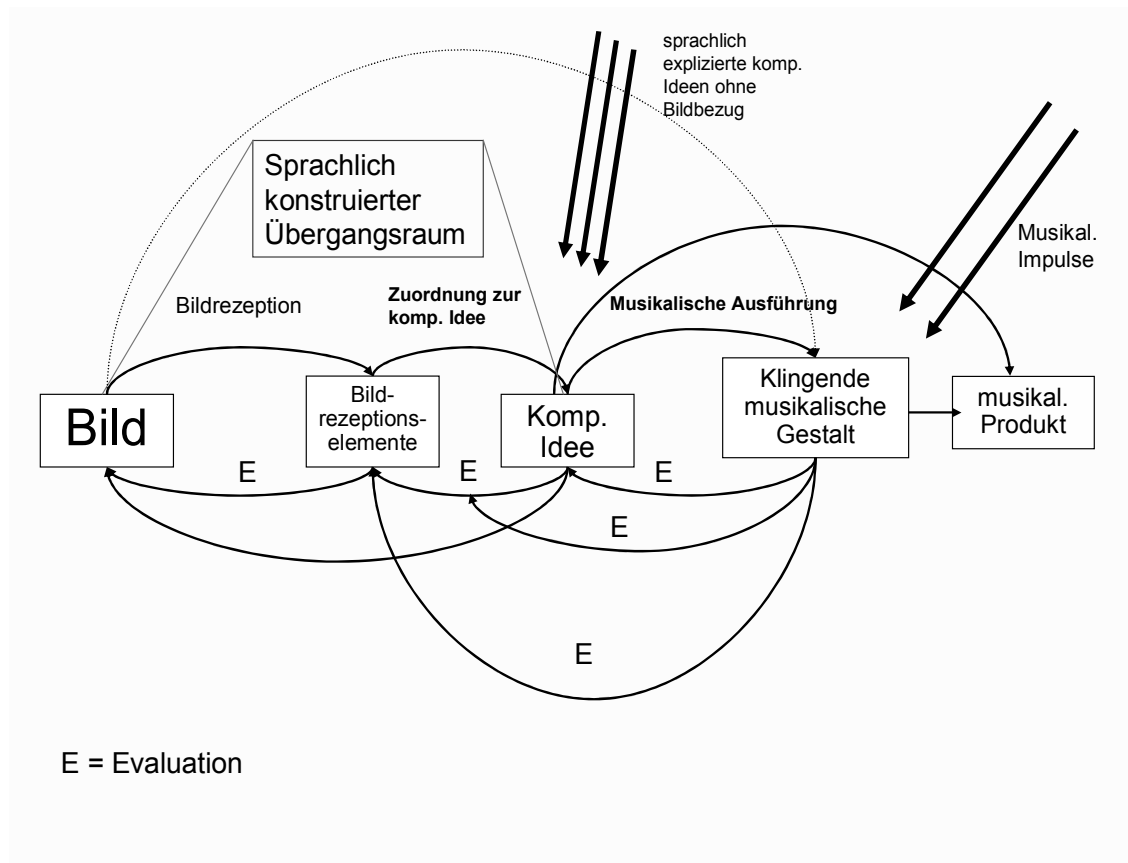


Abb. 2: Phänomenologisches Prozessmodell zur Transformation (Erläuterung im Text)

Nicht jede kompositorische Idee, die Bestandteil des expliziten Begründungszusammenhangs der Verknüpfung von Bild und Musik ist, wird zuerst sprachlich explizit aus dem Bild entwickelt und dann musikalisch umgesetzt. Ebenso besteht die Möglichkeit, musikalische Ideen, die aus einer explorativen

⁷ s. die drei unterschiedlichen Evaluationspfeile mit ihrer jeweils unterschiedlichen rekursiven Reichweite.

Improvisation heraus entstehen, im Nachhinein dem Bild zuzuordnen (z. B. „Das, was du gerade spielst, klingt wie...“). Für diese aus der musikalischen Improvisation entstandenen Gestaltungsideen, die erst im Nachhinein in den expliziten Begründungsprozess einbezogen werden, stehen die Pfeile die von rechts oben auf die musikalische Gestalt zielen. Das Modell präsentiert also entsprechend der unterschiedlichen Strategien unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten in den Verknüpfungsprozess. Diese Strategien der Begründung können innerhalb ein und desselben Gruppenprozesses immer wieder wechseln.

Das Modell bezieht sich in erster Linie auf die transformationsbezogenen Begründungszusammenhänge für die Verknüpfung von Musik und Bild, die die Gruppen im kompositorischen Prozess stiften. Allerdings ist dies auch als „transformationsbezogene“ Reduktion des kompositorischen Prozesses anzusehen, denn nicht alle Gruppen begründen ihre Entscheidungen in jedem Fall explizit am Bild: Beim Blick auf alle 13 Gruppenkompositionsprozesse, die im Rahmen der Untersuchung erhoben wurden, fällt auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Begründungsebenen begeben, um kompositorische Ideen oder Entscheidungen zu rechtfertigen. Es gibt Gruppen, die sich im gesamten Verlauf des Prozesses immer wieder mit dem Bild beschäftigen, d. h. ihre kompositorischen Ideen aus dem Bild ableiten oder ihre musikalische Gestaltung immer wieder am Bild evaluieren. Und es gibt Gruppen, die relativ schnell dazu übergehen, kompositorische Entscheidungen gruppenbezogen zu begründen (z. B. „Wir müssen David noch integrieren, der hat ja noch nichts zu tun...“) oder auch rein musikimmanent zu legitimieren (z. B. „Wir brauchen noch einen Schluss“ oder „Das klingt gut zusammen“). Auch kontextbezogene Begründungen (z. B. „Nimm die Trommel, wir haben nichts anderes!“) tauchen auf. Für diese gruppenbezogenen, kontextbezogenen und vor allem musikbezogenen Begründungen, die sprachlich explizit erscheinen, stehen die vertikalen Pfeile: Sie stehen für entsprechend *nicht*-transformationsbezogene Begründungen kompositorischer Ideen.

5.2 *Modell und Fall*

Bezieht man das Modell zurück auf die einzelnen untersuchten Fälle, so kann für jede Gruppe (s. Bsp. In Abb. 3) anhand des Modells ein transformationsbezogenes Profil erstellt werden, das zum Beispiel Auskunft darüber gibt, ob Evaluationsprozesse stattfinden, an welchen Stellen die Gruppe intensive Aushandlungsschleifen ausbildet und über welche Schritte sie mit einer schnellen Lösung hinweggeht. Vor allem aber zeigt sich beim Bezug von Modell und

Fall, wie hoch überhaupt der Anteil transformationsbezogener Operationen im Prozess ist: Der Dreischritt Bildrezeption, Entwicklung von kompositorischen Ideen aus der Bildrezeption und musikalische Ausführung ist ein Hauptpfad, den die meisten Gruppen im Prozess immer wieder beschreiten. Die schwarzen Pfeile im Modell deuten aber an, an welchen Stellen nicht-transformationsbezogene Ideen ins Spiel kommen können.

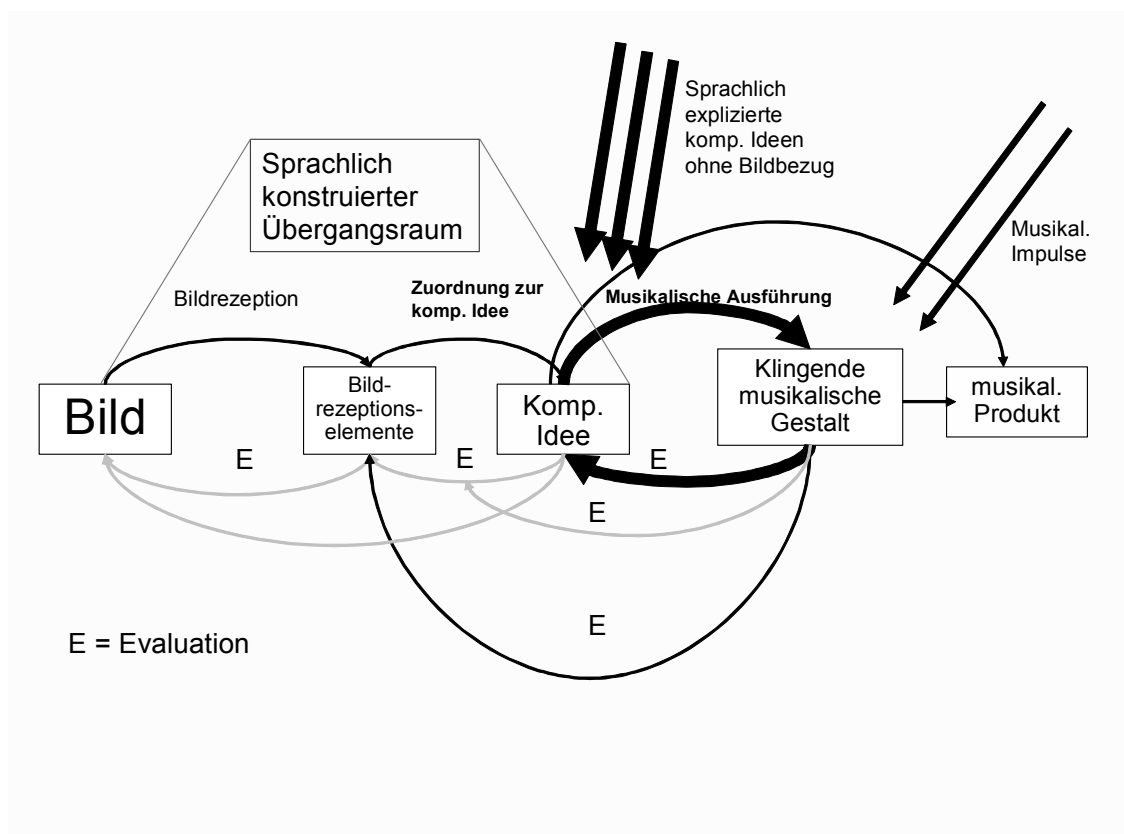


Abb. 3: Fallspezifisches phänomenologisches Prozessmodell zur Transformation

Die Abbildung 3 zeigt die Variation des Modells durch einen einzelnen Fall: In diesem Fall handelt es sich um diejenige Gruppe innerhalb der 13 untersuchten Prozesse, die sich am wenigsten mit dem Bild auseinandersetzte. Bezeichnenderweise startet in der ersten Minute des Prozesses ein Schüler die musikalische Gestaltungsarbeit mit den Worten: „Du machst einen Vierteltakt immer auf die Eins“, bevor überhaupt eine Bildbetrachtung stattgefunden hatte oder eine Transformationsstrategie in der Gruppe ausgehandelt wurde (hier: Verdickung der Pfeile *komp. Ideen ohne Bildbezug*). Nach anschließender kurzer Auseinandersetzung mit dem Bild wird der Eindruck von Höhlenmalerei als Transformationsaspekt von der Gruppe bestimmt. Die einzige transformationsbezogene Begründung im Prozess ist die (nachträgliche) Zuordnung von

Perkussionsinstrumenten als zur Höhlenmalerei passend. 20 Minuten verbringen die Schüler dann im Anschluss damit, einen Rhythmus-Ablauf auf Perkussionsinstrumenten unter Einbeziehung des Klaviers zu erarbeiten. Die Gestaltung des Ablaufs basiert vor allem auf Fragen, wer auf welchem Schlag spielt, wie oft Formteile wiederholt werden, wer beginnt, wer wann hinzukommt u. ä.. Eindrücke vom Bild, auch der ursprüngliche Bezug zur „Höhlenmalerei“, werden in diese Entscheidungen nicht einbezogen (s. Verdickung der Pfeile in der Aushandlungsschleife *musikalische Ausführung / Evaluation*).

5.3 Transformationskonzepte am Beispiel der Generierung von musikalischen Großformen

Als geeignetes analytisches Kriterium, um prinzipiell unterschiedliche Typen von Transformationskonzepten zu unterscheiden, erschien im Auswertungsprozess die Frage nach der Art und Weise der Großformgenerierung, also die Frage, wie die Gruppen die Abfolge der Teile und den Anfang und das Ende der Komposition begründen. Grund dafür ist, dass die Begründung der Großformgenerierung, also auch die bildbezogene Schlussgestaltung, die zentrale Frage nach der Verzeitlichung des Bildes enthält. Nach dem Prinzip des größtmöglichen Kontrasts wurden mit Bezug auf die untersuchten Gruppen vorläufig folgende unterschiedlichen Transformationskonzepte rekonstruiert, die in diesem Rahmen aber nur kurz skizziert werden können:

- Die Großform wird nicht am Bild, sondern musikalisch begründet, z. B. umgesetzt durch einen klischeehaften Schluss. In diesem Fall ist das Transformationskonzept der Gruppe nicht bzw. nur im Rückgriff auf die Transformationsstrategien (s. u.) bestimmbar. Meist hat zuvor eine Verselbstständigung des kompositorischen Prozesses stattgefunden (s. das Fallbeispiel im Kapitel *Modell und Fall*).
- *Scannen*⁸: Begründung für den Ablauf der Komposition ist der äußere Rahmen des Bildes. Die Gruppen vertonen das Bild etwa systematisch von unten nach oben oder von links nach rechts. Notwendigerweise ordnen die Gruppen dann einzelnen Elementen bzw. Farben und Formen musikalische Gestaltungen zu, z. B. einer Farbe eine bestimmte instrumentale Klangfarbe. Dabei können unterschiedliche Varianten ausgebildet werden. Eine

⁸ Dieser Begriff wurde von den Schülern übernommen.

Gruppe verfolgt etwa die Strategie, zunächst den ersten Blick auf das Bild wiederzugeben und dann erst den Scan-Vorgang zu beginnen, also einen Moment des Rezeptionsprozesses nachzuvollziehen. Bei allen Scan-Vorgängen ergibt sich der Zeitpunkt des Schlusses der Komposition automatisch aus dem Ende des Bildes im Scan-Vorgang.

- *Geschichten zum Bild erfinden*⁹: Ausgehend von Elementen der Bildrezeption, meist gegenständlichen Assoziationen, entwickeln die Gruppen Handlungsabläufe, die sie mehr oder weniger konkret an einzelne Bildelemente anbinden. Beispiel „Jagd“: Die Gruppe assoziiert Höhlenmalerei mit dem Bild *Rocca* von Emil Schumacher und identifiziert einzelne Bildelemente mit Menschen- und Tierdarstellungen. Sie entwickelt eine Geschichte, in der ein Mensch ein Tier jagt und dann später das Tier den Menschen. Die Abfolge dieser Handlungselemente wird nicht am Bild begründet und trägt somit zur Verselbstständigung des Transformationsprozesses bei. Der Schluss solcher Kompositionen wird entsprechend durch das Ende der Geschichte begründet.
- *Element-Konzept*: Einzelne Elemente des Bildes werden mit unterschiedlichen Einzelstrategien in Musik transformiert, die Großformgenerierung wird ebenfalls aus einem einzelnen Bildelement entwickelt (z. B. das weiter unten beschriebene Beispiel des Kreises als Prinzip des *Immerwiederkehrenden*, das die Großform als musikalische Wiederholungsstruktur begründet).
- *Strukturelle Analogiebildung*: Über eine bloße Aneinanderreihung einzelner Elemente hinaus wird eine Analogiebildung auf struktureller Ebene vorgenommen, indem nicht nur einzelne Elemente des Bildes musikalisch umgesetzt werden, sondern auch die Beziehung der Elemente zueinander im Bild in die musikalische Konstruktion aufgenommen wird. Die entsprechende Großformgenerierung kann dem Scannen ähneln, bezieht sich aber auf einen durch Bildelemente vorgegebenen Verlauf, z. B. auf eine Art bildinternen Bewegungsverlauf, nicht auf die äußere Begrenztheit des Bildes.¹⁰
- *Rezeptionsphänomene*: Gegenstand des Transformationskonzepts wird weniger das Bild als der Rezeptionsprozess. Beispiel: Eine Gruppe entwickelt

⁹ Auch diese Formulierung stammt aus dem erhobenen Material.

¹⁰ s. hierzu Kranefeld (2008) mit einem ausführlichen Fallbeispiel.

ein extrem subjektorientiertes Transformationskonzept, in dem sich jedes Gruppenmitglied unabhängig voneinander, aber gleichzeitig erklingend, mit seinem subjektiven Bildeindruck musikalisch auseinandersetzt. Die Gruppe bestimmt, dass die Musik keinen Anfang und kein Ende haben soll, einigt sich aber nicht darauf, wie in der abschließenden Präsentation damit umgegangen werden soll. Das führt dazu, dass die Präsentation der Gruppe über eine halbe Stunde dauerte und eher aus Erschöpfung endete als auf Grund der Überzeugung, dass das Stück nun zu einem Abschluss gekommen sei.

5.4 Transformationsstrategien als Einzelstrategien

Während die Transformationskonzepte die konzeptionelle Idee der Großformgenerierung und somit auch der Gestaltung von Anfang und Ende erfassen, beschreibt die Kategorie *Transformationsstrategien* die transformationsbezogenen Begründungen, die die Gruppen für die je spezifische Verknüpfung von einem einzelnen Aspekt des Bildes und der Musik geben, also etwa im Falle des oben beschriebenen Narrations-Konzepts, wie und mit welcher Begründung einzelne Handlungselemente einer Geschichte in Musik umgesetzt werden. Im begrenzten Rahmen dieser Ausführungen kann die Vielfalt und die bei der Auswertung des Materials vorgenommene Systematisierung dieser Strategien nur angedeutet werden. Im Folgenden werden deshalb exemplarisch drei Transformationsstrategien vorgestellt, die sich auf ein und dasselbe Bildelement beziehen, nämlich auf die dominierende bildnerische Geste der sich öffnenden Kreisstruktur in *Rocca* von Emil Schumacher (s. Abb. 1). Die Fallbeispiele präsentieren drei der möglichen unterschiedlichen Herangehensweisen der Gruppen.

5.4.1 Ästhetische Leitidee: Kreis als „Immerwiederkehrendes“

Karsten (sitzt am Klavier und zeigt auf das Bild):

Mich beeindruckt eben dieser Kreis, der da geworfen wird. Natürlich geht das aus dem Kreis auch hinaus, aber es bildet ja doch einen Kreis, ein immer Wiederkehrendes. Sicherlich kann ich schnelle, sich wiederholende Töne im Diskant hintereinander, aber dafür sind mir die Farben hier einfach zu dunkel, dass das die ganze Zeit hier oben ist.

Dieses Beispiel zeigt eindrucksvoll, wie aus der konkreten Bildanalyse, also der konkreten Beschreibung einer sich öffnenden Kreisstruktur, ein kogni-

tives Meta-Konzept entwickelt wird, „ein immer Wiederkehrendes“, das im Sinne eines Formprinzips so für die musikalische Umsetzung zur Verfügung gestellt wird und auch später im Prozess der musikalischen Gestaltung als solches aufgegriffen wird: Bemerkenswert ist an diesem Beispiel, wie in einer Art Bottom-up-Prozess unterschiedliche Abstraktionsebenen („eben dieser Kreis“ - „ein Kreis“ - „ein immer Wiederkehrendes“) deutlich werden. Die mittlere Ebene, „ein Kreis“, kann in ihrer Abstraktion vom konkreten Kreis dabei als Ebene des künstlerischen Materials gedeutet werden: die Kreisform als mögliches Gestaltungsmittel im Sinne eines Elements eines künstlerischen Formkontinuums, das dem Maler zur Verfügung steht. Auf der höchsten Ebene wird ein lebensweltlicher Bezug vorgenommen, allerdings in einem sehr allgemeinen Sinne eines elementaren Lebensprinzips. Dabei sind die unterschiedlichen Ebenen nicht allein durch den Grad an Abstraktheit definiert, der allein die Entfernung vom Konkreten, Individuellen zugunsten einer Hinwendung zum Allgemeinen und Wesentlichen meint. Beide Begriffe („Kreis“ bzw. „ein immer Wiederkehrendes“) weisen in diesem Sinne einen hohen Grad an Abstraktion auf. Im besonderen Fall des Transformationsprozesses und der vorliegenden Bildung eines Meta-Konzeptes für die Transformation wird noch ein weiteres Kriterium entscheidend: der Grad der gemeinsamen Zugänglichkeit des Begriffs für beide Kunstformen Musik und Malerei.

Bei der sprachlichen Beschreibung eines bildnerischen oder musikalischen Kunstwerkes mag der Ausdruck „ein Kreis“ in beiden Kontexten der Malerei und der Musik vorkommen können, und doch hat der Ausdruck „ein Kreis“ noch eine deutlichere Nähe zum visuellen Bereich und hätte in der Beschreibung eines Musikstücks eher eine bildlich-metaphorische Funktion, „ein immer Wiederkehrendes“ aber lässt sich gleichermaßen auf die Struktur eines Bildes und die Struktur eines musikalischen Ablaufs beziehen, da sich der Begriff mehr und ähnlich weit aus den je exklusiven Bedeutungszusammenhängen der beiden Kunstbereiche entfernt. Diese Bildung eines Meta-Konzeptes aus dem Bildeindruck, das dann der musikalischen Umsetzung zugänglich gemacht wird, findet sich allerdings in den Gruppenprozessen selten so explizit wie in diesem Beispiel. Der entsprechende Top-down-Prozess der musikalischen Konkretisierung des „Immerwiederkehrenden“ findet im vorliegenden Fall relativ direkt durch die ständige Wiederholung einer atonalen Passage im Diskant des Klaviers statt. Später im Prozess wird die Idee der Wiederholung aufgegriffen und für die Großformgenerierung genutzt.

Karstens Vorgehen bestätigt somit Brandstätters These der Transformation als einer metaphorischen Übertragung, die die „Umwandlung eines buchstäb-

lichen Merkmals in ein metaphorisches Merkmal“ bedeutet und mit einem Abstraktionsprozess verbunden ist (2004, S. 128). Andere ästhetische Leitideen bzw. elementare ästhetische Gestaltungsprinzipien, die in den Prozessen zu dieser Form der formalen Entsprechung genutzt werden sind zum Beispiel Kontrast, Wechsel, Bogen oder Übergang.

5.4.2 Gefühls- bzw. Gestaltassoziation und Ausdruckscharakter der Musik: trauriges Gesicht

Eine andere Gruppe assoziiert mit der sich öffnenden Kreisform ein trauriges Gesicht und entschließt sich zu einer „traurigen Musik“. Die Umsetzung und die genaue Bestimmung, was „traurige Musik“ musikalisch bedeuten könnte, überlässt die Gruppe der ausführenden Geigerin, die eine getragene, klagende Melodie in Moll spielt. Bei der relativ vagen und zunächst wenig ausgearbeiteten Idee einer traurigen Musik spielt die Expertise der Geigerin eine Rolle, der die Gruppe eine eigene spontane Ausformung der Idee überlässt. Zum Element des Übergangsraumes wird so eine Gefühlsassoziation (Trauer). Oftmals erscheinen solche Gefühlsassoziationen im Kontext von Gestaltassoziationen und weisen einen hohen Grad an Elementarisierung auf, so z. B. die Verknüpfung von Skelett/Tod mit Trauer oder von Sonnenaufgang mit Hoffnung.

5.4.3 Konkrete Assoziation und musikalische Intertextualität: Satellitenbild der Berliner Mauer

Auch das folgende Beispiel kann als Gestaltassoziation angesehen werden, allerdings unterscheidet es sich im Vergleich zum vorangegangenen durch den hohen Grad an Konkretisierung und Verdinglichung: Mit der sich öffnenden Kreisform assoziiert eine Gruppe ein Satellitenbild der Berliner Mauer während des Mauerfalls. Als unmittelbare Reaktion stimmt ein Gruppenmitglied (mit Gitarrenbegleitung) das Lied „Hip Hip hurra“¹¹ von der Punk-Band *Die Ärzte* an, das sich explizit auf die Wende bezieht. Die Reaktion der anderen

¹¹ „Hurra, Hurra, Weißt Du noch wie's früher war? / Früher war alles schlecht. / Der Himmel grau, die Menschen mies. / Die Welt war furchtbar ungerecht. / Doch dann, dann kam die Wende - unser Leid war zu Ende. / Hip hip hurra! / Alles ist super. Alles ist wunderbar. / Hip hip hurra! / Alles ist besser als es damals war.“

Gruppenmitglieder signalisiert, dass sie den musikalisch-intertextuellen Verweis verstehen.

Eine solche Konkretisierung und Vergegenständlichung malerischer Gesten im Übergangsraum zieht häufig Konsequenzen für das musikalische Material nach sich: Je konkreter, verdinglichter der Übergangsraum von der Gruppe gestaltet wird, desto eher tauchen Phänomene einer „konkreten Musik“ im Sinne einer Musik auf, die deutlich auf außermusikalische Kontexte verweist. Hauptsächlichungsformen dieser „konkreten Musik“ sind dabei die klangliche Nachahmung von Geräuschen oder Bewegungen (besonders bei der Verklanglichung erfundener Handlungsabläufe) oder intertextuelle musikalische Verweise wie im Fall der Berliner Mauer.

6 Einordnung der Ergebnisse in den Kontext anderer Modelle der Transformation

Ein zeichentheoretisches Modell, wie es etwa Brandstätter (2004) in ihrer Arbeit formuliert, reicht aus musikpädagogischer Perspektive nicht aus, um Transformationsprozesse zu erschließen, die Schülerinnen und Schüler vornehmen. Zwar spielt der von Brandstätter beschriebene Vorgang einer metaphorischen Übertragung als Abstraktionsprozess, wie oben am Beispiel des Kreises dargestellt, bei den Schülergruppen durchaus eine Rolle, doch nur als eine unter vielen anderen Möglichkeiten, einen Begründungszusammenhang zwischen Bild und Musik herzustellen. Durch die Definition der Transformation als Stiftung eines Begründungszusammenhangs zwischen Bild und Musik (wie oben vorgenommen) wird so ihr konstruktiver Charakter betont. Auch Rora, die jüngst einen ersten Ansatz einer Grounded Theory der Übertragung von Musik in ein räumliches Objekt vorgestellt hat, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und spricht von einem „kreativen produktiven Akt“ statt von einer „Analyseleistung“ (Rora, 2007, S. 157).

Deutlich tritt entsprechend in den von mir beobachteten Transformationsprozessen der Schülerinnen und Schüler ihre eigene Rezeption in den Mittelpunkt, sei es in freien gegenständlichen Assoziationen zum Bild oder etwa im Phänomen, den eigenen Rezeptionsprozess zum Gegenstand und Ausgangspunkt der kompositorischen Ideen zu machen, wie es etwa die Gruppe tut, die einen „ersten Blick“ auf das Bild als ersten Teil ihrer Komposition vorsieht, bevor sie das Bild von unten nach oben scannt.

Der Bildbezug im Transformationsprozess hat den Charakter einer offenen Vorgabe und verlangt so nach einer Bestimmung eines eigenen Spielraumes durch die Gruppe im Prozess. Dabei bedarf es nicht nur der Bestimmung der Art und Weise des Bildbezugs, sondern auch der Bestimmung seiner Verbindlichkeit. Der Bildbezug dient zwar im Prozess prinzipiell als Evaluationskriterium, die Verbindlichkeit und der Charakter dieser flexiblen und deutbaren Größe muss aber jeweils in der Gruppe ausgehandelt werden und kann auch bis hin zum Verzicht auf einen Bildbezug führen. Rora beschreibt einen Fall, in dem ein Schüler erst im Nachhinein einen Bezug zu dem zu transformierenden Objekt (in ihrem Fall die Musik) herstellt und sich eher im Prozess des „Bastelns“ (Rora 2007, S. 162) verliert. Ähnliches wurde oben für das Basteln an einem Rhythmus-Pattern beschrieben¹², wo ein Bildbezug nur rudimentär und nachträglich hergestellt wurde.

7 Theoretische Perspektive auf den Bildbezug innerhalb des Kompositionsprozesses

Will man sich dem didaktischen Potential der Transformation für den Musikunterricht der Oberstufe nähern, interessieren aber nicht nur die inhaltlichen Strategien der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Frage, welche Bedeutung der Bildbezug für den Gruppenkompositionsprozess hat. In einigen Interviews mit beteiligten Lehrerinnen und Lehrern wurde die Heterogenität aufgrund von instrumentaler Vorerfahrung und Praxis als zentrale Schwierigkeit des Oberstufenunterrichts Musik angesehen. Eine der theoretischen Perspektiven, die hierzu aus dem Material im Rahmen der Untersuchung entwickelt wurden, soll im Folgenden kurz skizziert werden: *Der Bildbezug modelliert die Aktivierung bereichsspezifischer Fähigkeiten in charakteristischer Weise und kann prinzipiell die Beteiligung aller am Prozess fördern und dabei den Einfluss instrumentaler Vorerfahrung der einzelnen Schülerinnen und Schüler relativieren.* Das gilt z. B. für die Relevanz konzeptuellen Denkens. In einer Gruppe wird dieser Aspekt zu Beginn der Gruppenarbeitsphase explizit diskutiert:

Schüler 1: Wer von euch beiden ist denn schwer musikalisch, damit wir das hinkriegen, ich bin es nämlich net!

¹² s. Kapitel Modell und Fall.

Schüler 2: Ja, wir müssen ja nicht unbedingt musikalisch sein, wir müssen ja nur ... Wir können ja unsere eigenen Gedanken ...

Deutet man den Transformationsprozesses (wie oben geschehen) als Konstruktion eines Begründungszusammenhangs und Prozess der Bedeutungszuweisung, gewinnen damit konzeptionelle Operationen und ihre Begründung an Relevanz (wie oben gezeigt z. B. die Fähigkeit zum analogen Denken, zur Assoziation, zur Abstraktion usw.). Bereichsspezifische Fähigkeiten, die z. B. mit der instrumentalen Vorerfahrung verbunden sind, spielen natürlich weiterhin eine große Rolle, werden aber durch vielfältige Arbeitsschritte, die nicht unmittelbar mit der musikalischen Ausführung zu tun haben, relativiert. So sind z. B. bei der Entwicklung der Idee zu einem intertextuellen musikalischen Verweis in Form eines Zitats die individuelle Hörerfahrung und auch die entsprechende Assoziationsfähigkeit von Bedeutung. Die Gruppensituation kann dabei die Wirksamkeit von Schülern fördern, die kompositorische Ideen entwickeln, diese aber nicht selbst ausführen können, indem andere diese Ausführung übernehmen. So kann es zu einer charakteristischen Arbeitsteilung von Ideengeber und Ausführendem kommen, die ein Bedingungsgefüge von Bildbezug, Expertise und Interaktion deutlich macht.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass ein auf den ersten Blick eher hermetisches Unterrichtsgeschehen wie das Erfinden von Musik zu Bildern in der Gruppe durch die Methoden qualitativer Unterrichtsforschung zugänglich gemacht werden kann. Die Transformation von einer Kunst zur anderen wird als Bedeutungskonstruktion der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise interpretierbar. Neben der Entwicklung eines Prozessmodells und der Beschreibung von Transformationskonzepten und –strategien der Gruppen wurde es zudem möglich, im Rahmen des qualitativen Auswertungsprozesses theoretische Überlegungen zu entwickeln, die die Bedeutung des Bildbezugs für das Bedingungsgefüge des Kompositionsprozesses offen legen.

Literatur

- Brandstätter, Ursula (2004). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Bräu, Karin (2002a). Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzepts von Anselm Strauss als Instrument zur

- Analyse von Schüler-Gruppenarbeit. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Heft 2, 241-261.
- Bräu, Karin (2002b). *Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen. Fallbeispiel. Anregungen für die Praxis*. Hohengehren: Schneider.
- Kranefeld, Ulrike (2006). Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 159-173). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, Ulrike (2008). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“ Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie. In F. Heß & T. Greuel (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (= Musik im Diskurs, Bd. 22). Im Druck.
- Krummheuer, Götz, & Naujok, Natalie (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lehmann, Andreas C. (2005). Komposition und Improvisation. Generative musikalische Performanz. In T. Stoffer & R. Oerter (Hrsg.), *Allgemeine Musikpsychologie* (S. 913-954). Göttingen: Hogrefe.
- Mruck, Katja, & Mey, Günther (2007). Grounded Theory Methodologie. Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In K. Mruck & G. Mey (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11-39) (= Historische Sozialforschung, Beiheft Nr. 19). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Rora, Constanze (2007). Transposition als Ästhetische Erfahrung. Ansätze zu einer Grounded Theory der Übertragung von Musik in ein räumliches Objekt. In G. Pee (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht* (S. 154-164). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosenbrock, Anja (2006). *Komposition in Rock- und Popbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Münster: Lit-Verlag.
- Steincke, Dietrich (2007). *Bildgestaltendes Verstehen von Musik. Entwurf eines Modells einer nonverbalen-verbalen Zugangsweise zur Musik als Beitrag zur didaktischen Interpretation*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- Strauss, Anselm (²1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung*. München: Fink.
- Venus, Dankmar (²1984). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

Abbildungsnachweis

- Emil Schumacher: *Rocca* (1997). Öl auf Leinwand. 80x80. In E.-G. Güse (2008): Emil Schumacher. Leben in der Malerei. Gespräche und Texte. Schriften der Emil Schumacher Stiftung; 1. Ostfildern: Hatje Cantz, S. 128 ©VG Bild-Kunst, Bonn 2008.

Instrumentalspiel von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I

Auswirkungen auf Ängstlichkeit und Schulleistungen

1 Einleitung

Immer mehr deutsche allgemein bildende Schulen, vor allem Gymnasien, praktizieren derzeit das Konzept der so genannten *Bläserklassen* im Rahmen des regulären Musikunterrichts. Dies geschieht meist nach dem Konzept der Firma Yamaha oder dem der Musikakademie Mainz, die mit dem Verband der Deutschen Musikinstrumentenhersteller zusammen arbeitet. Im Klassenverband erlernt dabei jeder Schüler über den Zeitraum von zwei Jahren, während der fünften und sechsten Jahrgangsstufe, ein Blas- bzw. Rhythmusinstrument. Der vorliegenden empirischen Untersuchung liegt die Idee zugrunde, dass Schüler¹ aus Bläserklassen durch das regelmäßige Proben und Vorspielen im Unterricht und vor Publikum (Lehrern, Mitschülern, Eltern etc.) und weiteren hieraus resultierenden sozialen und persönlichkeitsentfaltenden Faktoren besser mit Ängstlichkeit umgehen können bzw. dies im Laufe der zwei gemeinsamen Unterrichtsjahre lernen. Es wurde vermutet, dass auch im Bereich der Leistungen in anderen Fächern dies im Vergleich zu Nicht-Bläserklassenschülern zu positiven Ergebnissen führen könnte. Diese Auswirkungen des gemeinsamen Instrumentalspiels auf die Ängstlichkeit und die Schulleistung der Bläserklassenschüler im Vergleich zu Nicht-Bläserklassenschülern sind derzeit weitgehend unerforscht.

¹ Im Regelfall wird aus Gründen der Sprachökonomie die knappe männliche Bezeichnung einer Personengruppe verwendet.

2 Die Ausgangslage

2.1 Schulleistungen

Seit vielen Jahren wird in der musikpädagogischen Forschung immer wieder von Zusammenhängen zwischen schulischer Leistungssteigerung und musikalischer Aktivität im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen berichtet (Weber et al., 1993, Spychiger, 2002, Gembris, Kraemer & Maas, 2003). Viel zitiert wird in diesem Zusammenhang die *Kodály-Methode* der relativ Solmisation, die vom ungarischen Musikpädagogen und Komponisten Zoltán Kodály entwickelt wurde. Durch tägliches Singen und Musizieren im Musikunterricht sollen die Schüler auch in anderen schulischen Bereichen Entwicklungssteigerungen zeigen. Wiederholungsuntersuchungen konnten diese Ergebnisse der Kodály-Methode nur teilweise replizieren (Spychiger, 2002). Es wird davon ausgegangen, dass die auftretenden Effekte stark von der angewandten Unterrichtsmethode abhängen (Spychiger, 2002). Anhand einer Studie von Burdach und Caesar (zit. in Spychiger, 2002) konnte nachgewiesen werden, dass Musikunterricht, der nicht nur auf die Vermittlung von musikalischen Inhalten, sondern vor allem auf das soziale Lernen ausgerichtet ist, die Sozialkompetenz der Schüler aktiv fördert. Eine derartige Verbesserung des sozialen Klimas konnten auch Weber et al. (1993) und Bastian (2000) feststellen.

Spychiger (2002) berichtet von einem positiven Zusammenhang zwischen Musikalität als Begabung, instrumentale Fertigkeit und außermusikalischen Fähigkeiten wie Konzentrationsfähigkeit, sprachlicher und allgemeiner Ausdrucksfähigkeit, die allgemein an die Intelligenz des Individuums gebunden sind. Diese intellektuellen Leistungen einer Person sind sowohl von sozialen als auch wirtschaftlichen Faktoren abhängig. Der bestimmende Faktor scheint jedoch in der Förderung der verschiedenen Begabungen der Person zu liegen. Eine Vielzahl von Studien (vgl. Weber et. al., 1993; Groff, 1963 sowie Kvet, 1985, zit. in Spychiger, 1995) konnte eine Steigerung der Schulleistungen infolge von zusätzlichem Musikunterricht postulieren. Es konnte gezeigt werden, dass Schüler, die einer Kürzung des regulären wöchentlichen Unterrichts zugunsten des Musikunterrichts ausgesetzt waren, keine Leistungseinbußen davontrugen. Dies kann als positiver Effekt des (erweiterten) Musikunterrichts gedeutet werden.

Im Rahmen einer Ex-post-facto-Studie konnten Bruhn, Seifert und Aschermann (2007) einen Zusammenhang zwischen musikalischen Aktivitäten von Schülern und einem erfolgreichen Schulabschluss präsentieren. Es zeigte

sich, dass musikalisch agierende Waldorfschüler (vor allem Instrumentalisten) zu einem signifikant höheren Prozentsatz die Schule mit der Allgemeinen Hochschulreife abschlossen als Nichtaktive.

Die umfangreichste Langzeitstudie, die so genannte Berlin-Studie, die in Deutschland an allgemein bildenden Schulen von der ersten bis zur sechsten Jahrgangsstufe durchgeführt wurde, stammt von Bastian (2000). Er untersuchte in einem Zeitraum von sechs Jahren ebenfalls Transfereffekte des Musikunterrichts auf die Bereiche Konzentrationsfähigkeit, Kreativität, Intelligenz, Selbsterleben von Angst, soziale Kompetenz und verschiedene Persönlichkeitsmerkmale. Die Berlin-Studie konnte zeigen, dass sich Schüler mit einer unterdurchschnittlichen IQ-Leistung aus Klassen mit zusätzlichem Musikunterricht bezüglich ihrer Intelligenzentwicklung innerhalb des ersten Forschungsjahres im Vergleich zur Kontrollgruppe steigern konnten. Dieser Unterschied konnte zwei Jahre später nicht mehr festgestellt werden. Bastian (2000) schließt daraus, dass vor allem die frühe Intelligenzentwicklung von Kindern durch das Musizieren beeinflusst wird. Der Zeitfaktor scheint eine besondere Bedeutung in Hinblick auf die Übertragungseffekte einzunehmen (Gembris, 1998). Weitere positive Testergebnisse der Berlin-Studie zeigten sich in den Bereichen der sozialen Kompetenz, des Gruppenverhaltens und des sozialen Reflexionsvermögens der Schüler. Zudem verfügten die Modellgruppenkinder über eine verbesserte soziale Integrität und emotionale Sensibilität. Ein negativer Effekt durch die zeitliche Mehrbelastung der Probanden aus dem erweiterten Musikunterricht konnte nicht festgestellt werden.

2.2 *Ängstlichkeit*

Im Gegensatz zu vergleichbaren Studien befasst sich die Studie von Bastian (2000) auch mit dem Selbsterleben von Angst bei den Grundschulern (in Berlin zählen dazu auch die 5. und 6. Klasse). Im gesamten Versuchszeitraum von sechs Jahren fanden die Erhebungen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten anhand von Selbst- und Fremdbewertungen statt. Ausgangspunkt war die Frage, ob sich durch das Musizieren im Erleben von Angst mögliche Unterschiede zwischen der Modell- und der Kontrollgruppe ergeben bzw. wie sich diese Differenzen mit der Zeit verändern. Zur Bestimmung der emotionalen Labilität wurden sowohl standardisierte (Hamster-Test, Subtest „Neurotizismus“ des HANES, KJ) als auch selbst entwickelte Testverfahren angewandt. Bereits zwei Jahre nach der Ausgangsdiagnostik sind nach Angaben des Forschungsteams keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen der Modell- und der Kontrollgruppe im Angsterleben nachweisbar. Sie stellen abschließend fest,

dass stichprobenübergreifend die meisten Kinder ihres Projektes überdurchschnittliche Ängste im Verlauf der sechsjährigen Grundschulzeit abbauen können (Bastian, 2000). Wie Bastian (2000) anmerkt, ist ein direkter Vergleich des Angsterlebens über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg aufgrund der unterschiedlich verwendeten diagnostischen Messinstrumente nicht möglich. Gesicherte Ergebnisse zum Angsterleben von Modell- und Kontrollgruppen liegen somit für diese Untersuchung nicht vor.

Im Experiment von Weber und Mitarbeitern (1993) wurden Hilflosigkeit und Ängstlichkeit sowie Motivation in einem Schulmodell mit erweitertem Musikunterricht gemessen. Zu allen Messzeitpunkten waren die „Angst- bzw. Hilflosigkeitswerte“ auf allen vier verwandten Skalen für die Experimentalgruppe höher als bei der Kontrollgruppe.

Betrachtet man die o. g. Studien insgesamt, so kann man daraus schließen, dass Transfereffekte durch vermehrte musikalische Aktivität nachweisbar sind. Die nachgewiesenen Übertragungseffekte fallen jedoch zum einen gering aus und zum anderen treten sie in sehr weit gestreuten Bereichen wie Intelligenz, Schulleistungen und Persönlichkeitsmerkmalen auf. Ausgehend von diesen Forschungsergebnissen leitet Gembris (2003) ab, dass Transfereffekte umso deutlicher ausfallen, je ungünstiger die Ausgangsbedingungen der Modellschüler waren und je früher ihre Förderung einsetzte.

In einer Übersichtsstudie kommt Staines (2003) zu dem Schluss, dass die Formulierung einer umfassenden Transfertheorie zu diesem Zeitpunkt noch eine ferne Zukunftsvision ist. Keine der bisher vorgestellten Studien, ob Lang- oder Kurzzeit, konnte eine adäquate Erklärung für die außermusikalischen Wirkungen von Musikunterricht liefern. Festgehalten werden kann lediglich, dass vermehrte schulmusikalische Aktivität keine negativen Auswirkungen auf schulische Leistungen hat. Dies konnten Hanshumaker (1980, zit. in Staines, 2003) und andere Forscher (Bastian, 2000; Weber et. al, 1993) mit Hilfe standardisierter Testverfahren zweifelsfrei aufzeigen.

3 Fragestellung der Untersuchung

In einer bestimmten Lernsituation oder einem Lernbereich erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können auf eine andere, möglichst vergleichbare Situation übertragen werden. Ausgehend von diesem Grundsatz aller Transfertheorien ist es das Ziel der vorliegenden Untersuchung zu erfassen, ob Bläserklassenschüler über ein positiveres Angsterleben verfügen als Nicht-

Bläserklassenschüler. Gemäß der Angsttheorie von Cattell und Scheier (1962, zit. in Wiczerkowski et al., 1974) wird in der Studie dabei zwischen Prüfungsangst als situationsspezifische Angst („state anxiety“ / *A-state*) und manifester Angst als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal („trait anxiety“ / *A-trait*) unterschieden. Es wird davon ausgegangen, dass Schüler, die weniger ängstlich sind, lieber zur Schule gehen, eine höhere Motivation gegenüber unterrichtlichen Gegenständen zeigen und weniger Probleme damit haben, gegebenenfalls von der erwünschten sozialen Norm abzuweichen. Liegt das Angstniveau der Bläserklassenschüler im mittleren Bereich, so könnte davon ausgegangen werden, dass die Modellschülergruppen bessere Leistungen in Form von Zeugniszensuren erbringen können als die Kontrollschülergruppen (Arousaltheorie von Yerkes-Dodson).

Ein weiteres Ziel der Untersuchung war es, festzustellen, ob sich Bläserklassenschüler verschiedener Schularten (Gymnasium vs. Realschule) im Angsterleben unterscheiden. Der o. g. Transfertheorie nach dürfte dies nicht der Fall sein, da es sich beim Bläserklassenunterricht (nach dem Yamaha Konzept) um einen weitgehend genormten Ausbildungsunterricht handelt.

Es wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- (1) Der Musikunterricht in Form von Bläserklassen bewirkt eine Abnahme a) der Prüfungsangst, b) Manifeste Angst und c) der Tendenz, sich sozial erwünscht zu zeigen sowie d) eine positive Einstellung zum Schulbesuch bei Schülern.
- (2) Der Besuch einer Bläserklasse über zwei Jahrgangsstufen (fünfte und sechste Klasse) hinweg führt zu einer weiteren Verringerung des Angsterlebens bei Schülern.
- (3) Durch die Verringerung des Selbsterlebens von Angst bei Bläserklassenschülern erreichen diese bessere Zeugniszensuren als Nicht-Bläserklassenschüler.
- (4) Im Angsterleben von Schülern, die eine Bläserklasse besuchen, bestehen zwischen verschiedenen Schularten (Gymnasium vs. Realschule) keine Unterschiede.

4 Methode

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Als Versuchsdesign wurde ein Kontrollgruppenversuchsplan gewählt. Die Kontrollgruppen (Nicht-Bläserklassen) unterscheiden sich im Vergleich zu den Experimentalgruppen (Bläserklassen) nur in der Form des erteilten Musikunterrichts. Da eine Vorher-Nachher-Messung im Rahmen einer Staatsexamensarbeit im Zeitraum von drei Monaten nicht möglich war, werden evtl. Zeiteffekte zwischen den verschiedenen Versuchsklassen anhand von Vergleichen der sechsten und siebten Jahrgangsstufen durch eine Ex-post-Erhebung vorgenommen. Anders als im Vorfeld erwogen, konnten die Gruppentestungen erst nach den Sommerferien im ersten Halbjahr des Schuljahres 2006/2007 an einem Gymnasium und einer Realschule in Schleswig-Holstein stattfinden, wodurch die fünften und sechsten Klassen nun zu sechsten und siebten aufgestiegen waren.

Insgesamt nahmen an der Untersuchung 244 Schüler, 130 weibliche (53%) und 114 männliche (47%) Versuchspersonen, im Alter von 10;10 (Jahre; Monate) bis 14;8 Jahren teil. Das Gymnasium ermöglichte die Messung an 157 Schülern, die Realschule an 87. Beteiligt waren insgesamt elf Klassen: sechs aus der sechsten Jahrgangsstufe ($n = 133$) und fünf aus der siebten Jahrgangsstufe ($n = 111$). Jeder Bläserklasse wurde eine Klasse mit regulärem Musikunterricht derselben Jahrgangsstufe gegenübergestellt. Von den insgesamt 244 Schülern besuchten 146 eine Bläserklasse und 98 eine Nicht-Bläserklasse.

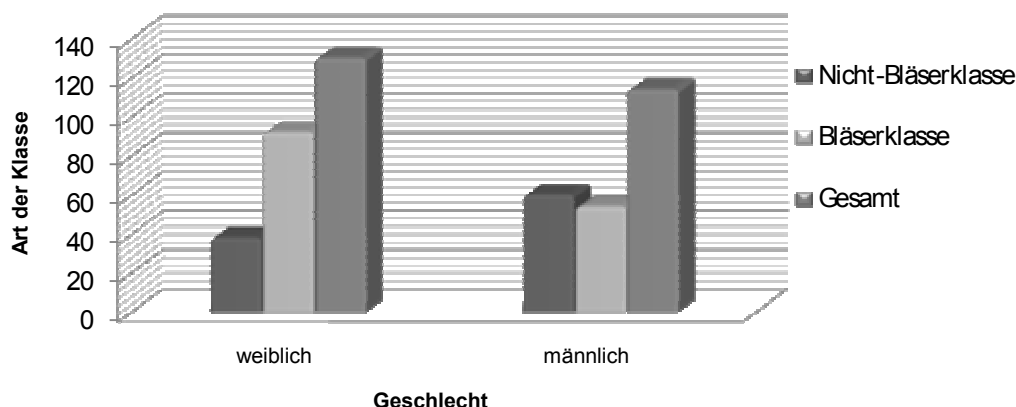


Abb. 1: Anzahl der Versuchspersonen aufgeteilt nach der besuchten Klassenart (Bläser- oder Nicht-Bläserklasse) und der Geschlechtszugehörigkeit.

Da es sich um eine Felduntersuchung handelt, kam die Stichprobe durch zufällige Schul- und Klassenauswahl zustande. Abbildung 1 verdeutlicht den relativ hohen Anteil an weiblichen Probanden in den Bläserklassen (92 Versuchspersonen) gegenüber den Nicht-Bläserklassen (38 Versuchspersonen). Bei den männlichen Probanden fällt die Verteilung homogener aus (Bläser = 54, Nicht-Bläser = 60).

4.2 Untersuchungsinstrumente

Als Untersuchungsinstrumente wurden in der vorliegenden Studie der *Angstfragebogen für Schüler* (AFS, s. u.), die schulischen Leistungen der Schüler anhand ihrer Zeugnissensuren in elf Fächern aus dem 2. Schulhalbjahr 2006 sowie ein selbst entwickelter Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler eingesetzt. Bei dem selbst entwickelten Fragebogen handelt es sich um ein Inventar, das weder validiert noch normiert wurde.

Der Begriff Angst ist ähnlich schwer zu definieren und zu testen wie etwa die Intelligenz oder die Musikalität (Bastian, 2000). Um Angst messbar zu machen, muss das subjektive Gefühl Angst objektiv zugänglich gemacht werden (Lazarus-Mainka & Siebeneick, 2000). In der Psychologie bedient man sich eines hypothetischen Konstrukts der Angst. Angst kann auf drei verschiedenen Ebenen a) sprachlich, b) motorisch-mimisch und c) neuro-physiologisch mit Hilfe von diagnostischen Verfahren bei einem Probanden gemessen werden. In der vorliegenden empirischen Erhebung wurde zur Erfassung des Angsterlebens von Schülern ein Angstfragebogen eingesetzt. Der *Angstfragebogen für Schüler* (AFS) ist ein standardisiertes psychologisches Testverfahren, das die ängstlichen und unlustvollen Erfahrungen von Schülern der Altersstufen 9 bis 17 Jahre (3. – 10. Schuljahr) in den drei Aspekten Prüfungsangst, Allgemeine bzw. Manifeste Angst und Schulunlust erfasst (Wieczerkowski et al., 1974). Eine vierte Skala erhebt die Tendenz der Schüler sich sozial erwünscht zu zeigen. Insgesamt verfügt das Testinstrument über 50 Items in vier Skalen.

5 Ergebnisse

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm SPSS. Da es sich um gerichtete Hypothesen handelt (ausgenommen Hypothese 4), wurde das Signifikanzniveau auf 0,025 (Irrtumswahrscheinlichkeit von 2,5%) festgelegt. Die Überprüfung der Unterschiedshypothesen wurde mit Hilfe von t-

Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Der Vergleich der Zeugniszensuren der Bläserklassenschüler mit den Nicht-Bläserklassenschülern in den elf Unterrichtsfächern wurde mit mehreren Chi-Quadrat-Tests berechnet. Im Weiteren werden die Ergebnisse entsprechend den Hypothesen nach präsentiert.

Mit Hilfe eines t-Tests konnte ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen Bläser- und Nicht-Bläserklassenschülern auf der Skala *Manifeste Angst* festgestellt werden (s. Tab. 1). Bläserklassenschüler verfügten gegenüber Nicht-Bläserklassenschülern über ein höheres Niveau von Angst als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal. Für die Skala *Schulunlust* konnte ein erwarteter Trend ($p < 0,05$) zu einer höheren „Schullustigkeit“ für die Bläsergruppen konstatiert werden. Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Kontroll- und Modellgruppe konnten für die Skalen *Prüfungsangst* und *Soziale Erwünschtheit* nicht gefunden werden.

Ein weiterer t-Test für unabhängige Stichproben ergab für den Vergleich der Bläserklassenschüler der sechsten und siebten Jahrgangsstufe für die Skala *Schulunlust* höchst signifikante Mittelwertunterschiede (vgl. Tab. 2). Von der sechsten zur siebten Jahrgangsstufe nimmt demnach die Schulunlust zu. Auf den AFS-Skalen *Prüfungsangst*, *Manifeste Angst* und *Soziale Erwünschtheit* traten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bläserklassenschülern der sechsten und siebten Jahrgangsstufe auf.

Bei der Betrachtung der Kontrollgruppendaten konnten signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den sechsten und siebten Klassen für die Skalen *Prüfungsangst* und *Manifeste Angst* nachgewiesen werden (s. Tab. 3). Demnach steigt das Angsterleben der Nicht-Bläserklassenschüler mit der Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe an. Für die Skalen *Schulunlust* und *Soziale Erwünschtheit* konnten keine signifikanten Ergebnisse festgestellt werden.

Tab. 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (s) der Skalen des AFS, getrennt nach Bläser- und Nicht-Bläserklassen.

AFS-Skalen:	Klasse:	N	M	s	Sig.
Prüfungsangst	Nicht- Bläserklasse	98	5,74	4,085	n. s.
	Bläserklasse	146	6,48	3,753	
Manifeste Angst	Nicht- Bläserklasse	98	4,02	3,296	0,001
	Bläserklasse	146	5,54	3,802	
Schulunlust	Nicht- Bläserklasse	98	3,28	2,486	0,05
	Bläserklasse	146	2,66	2,089	
Soziale Erwünschtheit	Nicht- Bläserklasse	98	3,79	2,521	n. s.
	Bläserklasse	146	3,58	2,504	

Tab. 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (s) der Skalen des AFS, getrennt nach 6. und 7. Jahrgangsstufe der **Bläserklassen**.

AFS-Skalen	Stufe:	N	M	s	Sig.
Prüfungsangst	6. Klasse	72	5,78	3,813	n. s.
	7. Klasse	74	5,91	4,035	
Manifeste Angst	6. Klasse	72	4,58	3,512	n. s.
	7. Klasse	74	4,91	3,735	
Schulunlust	6. Klasse	72	2,01	1,543	0,001
	7. Klasse	74	3,22	2,560	
Soziale Erwünschtheit	6. Klasse	72	3,93	2,713	n. s.
	7. Klasse	74	4,12	2,548	

Die Chi-Quadrat-Tests für die Fächer Englisch, Kunst, Erdkunde, Mathematik, Biologie, Sport und Religion waren nicht signifikant. Die Bläserklassenschüler weisen also in den drei Fächern Deutsch, Musik und Geschichte bessere schulische Leistungen auf als die Nicht-Bläserklassenschüler, während die Nicht-Bläser nur im Fach Philosophie die Leistungen der Bläser übertreffen.

Beim Vergleich der Mittelwerte der sechsten Klassen der Experimental- und der Kontrollgruppe wird ein höchst signifikanter ($p < 0,001$) Unterschied auf der Skala *Schulunlust* sichtbar, der jedoch bei einem Vergleich der siebten Klassen nicht mehr auftritt (Tab. 4 u. 5). Die Nicht-Bläser der sechsten Klassen

sen zeigen mehr innere Abwehr gegen die Schule und einen Motivationsabfall gegenüber unterrichtlichen Gegenständen (Wieczerkowski et al., 1974). Die Bläser der siebten Klassen zeigen gegenüber den Nicht-Bläserklassenschülern signifikante Unterschiede ($p < 0,025$) auf der Skala *Prüfungsangst* und sehr signifikante Unterschiede ($p < 0,01$) auf der Skala *Manifeste Angst*. Diese Unterschiede traten beim Mittelwertvergleich der Sechstklässler der Modell- und Kontrollgruppe noch nicht zu Tage (vgl. Tab. 4 u. 5). Unterschiede im Angst-erleben der Bläserklassenschüler gegenüber den Nicht-Bläserklassenschülern auf den Skalen *Prüfungsangst* und *Manifeste Angst* sind erst ab der siebten Jahrgangsstufe signifikant nachweisbar.

Tab. 3: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (s) der Skalen des AFS, getrennt nach 6. und 7. Jahrgangsstufe der **Nicht-Bläserklassen**.

AFS-Skalen	Stufe:	N	M	s	Sig.
Prüfungsangst	6. Klasse	61	4,79	3,503	0,01
	7. Klasse	37	6,76	3,796	
Manifeste Angst	6. Klasse	61	3,41	2,789	0,001
	7. Klasse	37	5,70	3,936	
Schulunlust	6. Klasse	61	2,11	2,090	n. s.
	7. Klasse	37	2,81	2,390	
Soziale Erwünschtheit	6. Klasse	61	4,23	2,704	n. s.
	7. Klasse	37	4,05	2,788	

Betrachtet man die Zensurenmittelwerte in Abbildung 2, so sind die Trends für bessere Schulleistungen der Bläserklassenschüler in den Fächern Musik, Biologie, Geschichte, Deutsch, Erdkunde und Englisch deutlich erkennbar. Die Noten der Modell- und Kontrollschüler wurden in zwei Kategorien eingeteilt: a) gute Zensuren (Noten 1 und 2), b) weniger gute Zensuren (Noten 3 und schlechter). Ein Vergleich der Zensurenverteilungen der Bläserklassenschüler mit den Nicht-Bläserklassenschülern mit Hilfe mehrerer Chi-Quadrat-Tests ergaben signifikante Unterschiede für die Fächer Deutsch, Musik, Geschichte und Philosophie.

Tab. 4: Mittelwerte der AFS-Skalen für die **Bläser** und **Nicht-Bläserklassen-Schüler** getrennt nach **6. Jahrgangsstufe**.

AFS-Skalen:	6. Klasse	N	M	s	Sig.
Prüfungsangst	Nicht-Bläserklasse	61	6,10	4,024	n. s.
	Bläserklasse	72	5,94	3,950	
Manifeste Angst	Nicht-Bläserklasse	61	4,03	3,167	n. s.
	Bläserklasse	72	4,78	3,294	
Schulunlust	Nicht-Bläserklasse	61	3,36	2,589	0,001
	Bläserklasse	72	2,04	1,756	
Soziale Erwünschtheit	Nicht-Bläserklasse	61	4,23	2,390	n. s.
	Bläserklasse	72	3,79	2,838	

Tab. 5: Mittelwerte der AFS-Skalen für die **Bläser** und **Nicht-Bläserklassen-Schüler** getrennt nach **7. Jahrgangsstufe**.

AFS-Skalen:	7. Klasse:	N	M	s	Sig.
Prüfungsangst	Nicht-Bläserklasse	37	5,16	4,173	0,025
	Bläserklasse	74	7,00	3,500	
Manifeste Angst	Nicht-Bläserklasse	37	4,00	3,543	0,01
	Bläserklasse	74	6,28	4,126	
Schulunlust	Nicht-Bläserklasse	37	3,14	2,335	n. s.
	Bläserklasse	74	3,27	2,216	
Soziale Erwünschtheit	Nicht-Bläserklasse	37	3,05	2,592	n. s.
	Bläserklasse	74	3,38	2,131	
AFS-Skalen:	7. Klasse:	N	M	s	Sig.
Prüfungsangst	Nicht-Bläserklasse	37	5,16	4,173	0,025
	Bläserklasse	74	7,00	3,500	
Manifeste Angst	Nicht-Bläserklasse	37	4,00	3,543	0,01
	Bläserklasse	74	6,28	4,126	
Schulunlust	Nicht-Bläserklasse	37	3,14	2,335	n. s.
	Bläserklasse	74	3,27	2,216	
Soziale Erwünschtheit	Nicht-Bläserklasse	37	3,05	2,592	n. s.
	Bläserklasse	74	3,38	2,131	

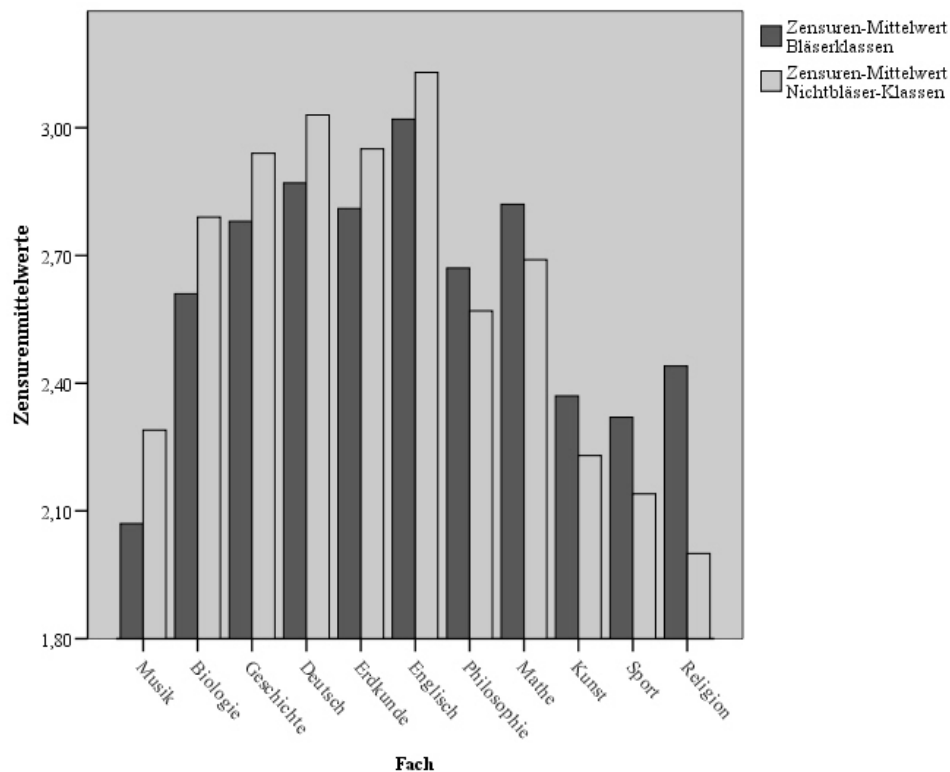


Abb. 2: Mittelwertunterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe

Im Angsterleben konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede im Hinblick auf die Schulart festgestellt werden; weder für Bläser- noch für Nicht-Bläserklassenschüler. Die Hypothese 4 kann somit tendenziell als verifiziert betrachtet werden, obgleich Nulleffekte nicht als schlagender Beweis verstanden werden können. Möglicherweise waren die Effekte zu klein.

5.1 Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Weibliche Probanden erreichen höhere Angstwerte auf den Skalen *Prüfungsangst* und *Manifeste Angst* als männliche (s. Tab. 6). Der t-Test deckt sehr signifikante Mittelwertunterschiede für die *Prüfungsangst*-Skala und für die Skala *Manifeste Angst* auf. Für die Skala *Schulunlust* tritt Gegenteiliges ein: Jungen zeigen signifikant höhere Schulunlust als Mädchen. Nur bei einem Vergleich der Mittelwertunterschiede zwischen allen weiblichen und männlichen Versuchspersonen der Gesamtstichprobe treten diese geschlechtsspezifischen Unterschiede auf.

Tab. 6: Mittelwertunterschiede auf den vier AFS-Skalen zwischen weiblichen und männlichen Versuchspersonen.

AFS-Skalen:	Geschlecht:	N	M	s	Sig.
Prüfungsangst	weiblich	130	6,78	3,820	0,01
	männlich	114	5,51	3,893	
Manifeste Angst	weiblich	130	5,68	3,888	0,001
	männlich	114	4,08	3,232	
Schulunlust	weiblich	130	2,45	2,058	0,001
	männlich	114	3,43	2,398	
Soziale Erwünschtheit	weiblich	130	3,58	2,590	n. s.
	männlich	114	3,75	2,419	

5.2 Sozioökonomische Unterschiede

Abschließend konnten mit Hilfe des selbst entwickelten Fragebogens Mittelwertunterschiede zwischen der Berufszugehörigkeit der Eltern und dem Besuch einer Bläser- oder Nicht-Bläserklasse erhoben werden. Die Berufe der Eltern wurden nach der Höhe der Ausbildung in vier Kategorien zusammengefasst (Studium, Beruf hoch, Beruf mittel, Beruf niedrig). Bläserklassenschüler stammen aus sozioökonomisch besser gestellten Elternhäusern als die Schüler der Kontrollgruppen. Bezogen auf den Beruf des Vaters konnten signifikante Mittelwertunterschiede ($p < 0,01$) und Tendenzen im Beruf der Mutter festgestellt werden.

5.3 Studien-Stichprobe vs. Eichstichprobe

Der Vergleich der Mittelwerte der Studien-Stichprobe ($N = 244$) mit der AFS-Eichstichprobe ($N = 2374$; Wiczerkowski et al., 1974) zeigt, dass die Schüler der Studien-Stichprobe (Experimental- und Kontrollgruppe) auf der Skala *Prüfungsangst* niedrigere Mittelwerte aufzeigten als die Eichstichprobe (s. Tab. 7). Somit erleben unsere Schüler der Versuchsschulen weniger ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen bzw. Ängste vor einem Leistungsversagen als die Schüler der Eichstichprobe. Auf der Skala *Manifeste Angst* tritt dieser Unterschied nur noch zwischen den Jungen der Studien-Stichprobe und der AFS-Eichstichprobe auf.

Tab. 7: Mittelwerte der drei AFS-Skalen für die Jungen und Mädchen der Studien-Stichprobe und der AFS-Eichstichprobe.

	Studien-Stichprobe		AFS-Eichstichprobe	
Skala	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
Prüfungsangst	5,51	6,78	8,23	7,53
Manifeste Angst	4,08	5,68	6,13	5,82
Schulunlust	3,43	2,45	3,43	4,16

Für die Skala *Schulunlust* ist ein niedrigerer Mittelwert bei den Mädchen der Studien-Stichprobe gegenüber den Mädchen der Eichstichprobe festzustellen. Die Mädchen der Studien-Stichprobe zeigen somit weniger Schulunlust als die Mädchen der Eichstichprobe von 1974. Dieses Ergebnis ist vermutlich auf den hohen Anteil der „schullustigen“ Mädchen in den Bläserklassen der Studien-Stichprobe zurückzuführen.

6 Diskussion

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Erhebung im Rahmen einer Staatsexamensarbeit (Universität Flensburg) handelt, die innerhalb von drei Monaten umgesetzt wurde, sind sowohl der Stichprobenumfang ($N = 244$) als auch die zu Tage tretenden Ergebnisse als zufriedenstellend einzuschätzen.

Entgegen der Annahme von Hypothese (1), dass der Musikunterricht in Form von Bläserklassen eine Abnahme der Angst (Prüfungsangst, manifeste Angst und soziale Erwünschtheit) bewirkt, zeigte sich, dass Bläserklassenschüler bezüglich der Skala *Manifeste Angst* höhere Angstwerte als die Kontrollgruppe aufweisen. Bei ihnen liegt Angst also in Form eines überdauernden Persönlichkeitsmerkmals („trait anxiety“) vor. Die Versuchspersonen antworteten somit bejahend auf allgemeine Angstsymptome wie Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen sowie auf Furchtsamkeit und reduziertes Selbstvertrauen (Wieczerkowski, 1974). Vergleichbare Angstwerte

auf den Skalen *Prüfungsangst* („state anxiety“) und *Soziale Erwünschtheit* konnten nicht festgestellt werden. Dieses Ergebnis erscheint für sich genommen interessant, es stellt sich jedoch die Frage, ob Bläserklassenschüler möglicherweise über ein höheres Ausmaß an Selbstaufmerksamkeit aufweisen als Nicht-Bläserklassenschüler (vgl. Spahn & Zschocke, 2002). Die Bläserklassenschüler könnten somit sensibler für die Selbstwahrnehmung von Ängsten sein. Die Hypothese (1) könnte demnach dahingehend modifiziert werden, dass Musikunterricht in Form von Bläserklassen zu einer höheren Selbstaufmerksamkeit bzw. emotionaler Sensibilität bei Schülern führt (vgl. Bastian, 2000). Ein geschlechtsspezifischer Unterschied auf der Skala *Manifeste Angst* war weder für die Bläserklassen- noch für die Nicht-Bläserklassenschüler festzustellen.

Im Vergleich zur Kontrollgruppe erweist sich die Experimentalgruppe hypothesenkonform als „schullustiger“ (siehe Hypothese 1). Bläserklassenschüler zeigen weniger innere Abwehr gegen die Schule und weniger Motivationsabfall gegenüber unterrichtlichen Gegenständen (Wieczerkowski, 1974). Zu diesem Ergebnis gelangten auch schon Bastian (2000), Weber (1993) u. a. Mit dem Eintritt in die 7. Jahrgangsstufe ist dieser anfänglich höchst signifikante Unterschied zwischen den Bläser- und Nicht-Bläserklassenschülern nicht mehr nachweisbar (s. Tab. 5). Ob das Ausbleiben des Musikunterrichts in Form von Bläserklassen ab der 7. Jahrgangsstufe auch zum Ausbleiben der Freude am Schulbesuch der ehemaligen Bläserklassenschüler führt, müssen weitere Untersuchungen erst zeigen.

Die Hypothese (2) kann als falsifiziert angesehen werden. Der Besuch einer Bläserklasse führt nicht zu einer Verringerung der *Prüfungsangst*, der *Manifesten Angst* und der *Sozialen Erwünschtheit*. Es traten auf drei der vier o. g. AFS-Skalen keine signifikanten Ergebnisse ein. Vergleicht man die Mittelwerte der Sechst- und Siebtklässler der Bläser, so ist in den siebten Jahrgangsstufen ein leichter Anstieg und somit ein minimaler Trend zum Anstieg der Angstwerte zu erkennen (s. Tab. 2). Die Nicht-Bläserklassenschüler der siebten Jahrgangsstufen zeigen in der Gegenüberstellung zu den Sechstklässlern einen Anstieg in den Skalen *Prüfungsangst* und *Manifeste Angst* (s. Tab. 3). Sarason (1964, zit. in Wieczerkowski, 1974) und Mitarbeiter kamen aufgrund einer Längsschnittuntersuchung an Erst- bis Fünftklässlern zu dem Resultat, dass der Angst-Leistungs-Zusammenhang in den unteren Jahrgangsstufen weniger ausgeprägt ist. Mit zunehmender Klassenstufe steigen nach Sarasons Theorie auch die Leistungsanforderungen, die wiederum ein erhöhtes Angsterleben bei den älteren Schülern auslösen können. Diese Steigerung des Angst-

niveaus ist bei den Schülern der siebten Jahrgangsstufe besonders deutlich (s. Tab. 5). Die Experimentalschüler weisen wesentlich höhere Angstwerte auf den Skalen *Prüfungsangst* und *Manifeste Angst* auf als die Kontrollschüler. Die Bläser scheinen somit mit dem Beenden des Bläserklassenmodells ab der 7. Jahrgangsstufe anfälliger für ein erhöhtes Angsterleben zu sein.

Die Hypothese (3), dass Schüler durch den Besuch einer Bläserklasse über eine Verringerung des Selbsterlebens von Angst und somit über bessere Zeugniszensuren als Nicht-Bläserklassenschüler verfügen würden, konnte nur zum Teil bestätigt werden. Obwohl die Bläserklassenschüler in den Fächern Deutsch, Musik und Geschichte bessere Noten als die Nicht-Bläserklassenschüler erreichen, spiegelt sich dieses positive Ergebnis nicht in den Leistungen für die Fächer Englisch, Kunst, Erdkunde, Mathematik, Biologie, Sport und Religion wider. Umgekehrt konnten die Schüler der Kontrollgruppe nur im Fach Philosophie bessere Zensuren als die Experimentalgruppe aufweisen. Eine mögliche Begründung für diesen Sachverhalt liefert das Yerkes-Dodson-Gesetz, das besagt, dass sich bei mittlerer Angstaktivierung die höchste Leistung zeigt. Sowohl eine zu geringe als auch eine zu hohe Aktivierung hingegen äußern sich in einem Leistungsabfall (Motte-Haber, de la, 1987). Der Mittelwertvergleich für die Studien- und die Eichstichprobe verdeutlicht, dass die Schüler der Studienstichprobe über ein mittleres *Prüfungsangst*niveau verfügen (s. Tab. 7), wodurch sich ihre guten Schulleistungen erklären lassen könnten. Da sich die Studienstichprobe sowohl aus Bläser- als auch aus Nicht-Bläserklassenschülern zusammensetzt, müsste in weiteren Erhebungen untersucht werden, ob die Nicht-Bläserklassenschüler über ein geringeres oder höheres Angstniveau verfügen. Nur so könnten ihre schlechter ausfallenden Schulleistungen mit ihrem Prüfungsangstniveau in Verbindung gebracht werden.

Ob geschlechtsspezifische Faktoren Auswirkungen auf das Angst-Leistungs-Gefüge haben, wird in Fachkreisen nach wie vor kontrovers diskutiert. Seipp und Schwarzer (1991) schließen zwar die Geschlechtszugehörigkeit als Moderatorvariable zwischen Angst und Leistung aus, dies widerspricht jedoch nicht anderen Befunden. Eine Untersuchung von Morgan (1960; zit. in Wiczerkowski, 1974) zur Klärung der Abhängigkeit des Angst-Leistungs-Gefüges stellte ebenfalls einen Geschlechtsbezug fest. Einen möglichen Erklärungsansatz hierzu kann das Zwei-Prozess-Modell von Krohne (1985; zit. in Sörensen, 1993) liefern. Es wird angenommen, dass sich aus elterlichen Erziehungsmustern „Kompetenz- und Konsequenzerwartungen bei Schülern ableiten lassen“ (Sörensen, 1993, S. 36).

Wie in Hypothese (4) vorhergesagt, sollten sich zwischen den Bläserklassen der zwei verschiedenen Schularten keine Unterschiede im Angsterleben zeigen. Dies mag auf den ersten Blick als Bestätigung der Hypothese angesehen werden. Es darf jedoch nicht außer Betracht gelassen werden, dass sich die Ergebnisse der Modellklassen des Gymnasiums und der Realschule ebenfalls hinsichtlich dieses Kriteriums nicht unterscheiden.

Da die bisherigen Transfer- und Angst-Theorien ein uneinheitliches Bild vom Zusammenhang zwischen Angst und Leistung vermitteln, kann eine eindeutige, klare Interpretation der vorliegenden Ergebnisse nicht vorgenommen werden. Dies bedarf weiterer empirischer Erhebungen in diesem Forschungsfeld.

In Gesprächen, die unmittelbar nach den Testungen mit den Versuchspersonen geführt wurden, kristallisierte sich heraus, dass es einigen Schülern bei der Beantwortung des *Angstfragebogens für Schüler (AFS)* teilweise an vorgegebenen Angstsituationen fehlte. Jeder Schüler schien eine andere angstausslösende Situation vor Augen zu haben. Eventuell liegt hierin das entscheidende Kriterium der aufgetretenen unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse begründet. Diese Erklärung konnten auch Seipp und Schwarzer (1991) durch ihre Meta-Analysen stützen. Sie fordern daher für eine bessere Vorhersagbarkeit der Wirkung von Angst und Leistung Angstmessinstrumente, die situationsspezifischere Erhebungen möglich machen.

Als Fazit der Untersuchung kann festgehalten werden: a) dass die Bläserklassen-Methode Auswirkungen auf das Persönlichkeitsmerkmal Angst hat, jedoch ungeklärt ist, ob sich dies förderlich oder hemmend auf das Angst-Leistungs-Gefüge der Schüler auswirkt und b) dass Musikunterricht im Bläserklassenverband mit einer wöchentlichen Mehrbelastung von circa einer Stunde die Schullust der Schüler fördert.

Literatur

- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bruhn, H., Seifert, M., & Aschermann, E. (2007). *Über den Einfluss musikalischer Aktivitäten auf den erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn an einer Waldorf-Schule. Eine Ex-post-Studie in Rendsburg*. Unveröffentlichte Studie, Universität Flensburg.

- Gembris, H. (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.
- Gembris, H., Kraemer, R.-D., & Maas, G. (Hrsg.) (2003). *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner.
- Lazarus-Mainka, G., & Siebeneick, S. (2000). *Angst und Ängstlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Motte-Haber, H. (1987). Die Motivation zu Leistung und Erfolg. In H. C. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik* (S. 273 – 331). Kassel: Bärenreiter.
- Seipp, B., & Schwarzer, C. (1991). Angst und Leistung - Eine Meta-Analyse empirischer Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 85-97.
- Sörensen, M. (1993). *Einführung in die Angstpsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Spahn, C., & Zschocke, I. (2002). Selbstaufmerksamkeit als Persönlichkeitsmerkmal von Musikern. *Musikpsychologie*, 16, 30-44.
- Spychiger, M. (2002). Musik und außermusikalische Lerninhalte. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 360 - 368). Reinbek: Rowohlt.
- Staines, R. (2003). Transferleistung auf dem Prüfstand: Neubewertung des außerschulischen Potentials von Musiklern und -hören. Ein Überblick ausgewählter Literatur. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger?* (S. 67 - 90). Augsburg: Wißner.
- Weber, E. W., Spsychiger, M., & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., & Rauer, W. (1974). *AFS - Handanweisung (Angstfragebogen für Schüler)* (1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.

Historische Beiträge

Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts

1 Forschungsstand, Forschungsziel und Quellenlage

Im Rahmen meiner Nachforschungen zum Gesang in der Lehrerausbildung des 19. Jahrhunderts in Bayern fiel mir auf, dass die Musizierpraxis in den damaligen Lehrerbildungsstätten in der wissenschaftlichen Literatur nur marginal berücksichtigt wurde. In den Veröffentlichungen zur Lehrerausbildung in Bayern oder einzelnen Regierungsbezirken¹ finden sich keine verwertbaren Angaben, und auch die Arbeiten, die sich mit der Geschichte einzelner Seminare befassen², liefern nur bruchstückhafte Informationen.

Bei meinen Ausführungen möchte ich mich ausschließlich auf das Musikmachen und auf die Präsentation beschränken. Der Musikunterricht und das individuelle Üben sollen hier keine Rolle spielen.

Bei der Auswertung der Quellen interessierten mich folgende Fragestellungen:

- In welchem Rahmen, vor welchem Publikum und bei welchen Gelegenheiten präsentierten sich die angehenden Lehrer?
- Wie oft fanden Produktionen statt?
- Welches Repertoire wurde gesungen?
- Wie sah die Besetzung aus?
- Gibt es Hinweise auf die Qualität?

¹ Spirkner, 1901; Spörl, 1977; Schrom, 1981.

² Paulus, 1975; Voltz, 2002.

- Arbeiteten die Lehrerbildungsstätten in irgendeiner Art und Weise zusammen?
- Inwieweit wurden bei Produktionen Musikkkräfte am Ort in die Auftritte der angehenden Lehrer eingebunden?

Als eine wertvolle, aber bislang nur unzureichend ausgewertete Quelle erweisen sich die Jahresberichte der Lehrerbildungsstätten, die über die Ereignisse des Schuljahres, den Lehrplan, die Klassenstärke, über verwendetes Unterrichtsmaterial, aber eben auch über Konzertveranstaltungen informieren. Sie stellen mittlerweile eine bibliophile Rarität dar, denn leider wurden diese Jahresberichte nur in geringen Auflagen hergestellt. Zum einen wurden manche Lehrerbildungsstätten so schlecht besucht, dass sich eine Veröffentlichung kaum lohnte³, zum anderen hatten diese Schulen im Ansehen der Öffentlichkeit einen Rang, dem man keine übermäßige Beachtung zumaß⁴; und das bezog sich auch auf die Jahresberichte. Auch wenn die vorhandenen Jahrgänge einmal keine oder nur geringe Lücken aufweisen, liegen sie doch nicht immer an einem Ort vor.⁵

³ Im Schuljahr 1866/67 besuchten z. B. nur 11 Schüler die Präparandenschule Kirchheimbolanden (Bayerische Lehrerzeitung, 4/1868, S. 31), 1871/72 waren es 12 Schüler in der Präparandenschule Blieskastel (Jahresbericht der kgl. bayerischen Lehrerbildungsanstalt Speyer und der ihr zugeteilten kgl. Präparandenschulen Blieskastel und Kirchheimbolanden, 1890/91, S. 20).

⁴ So ist z. B. in der 1904 erschienenen Chronik der Stadt Staffelstein im das Schulwesen betreffenden Abschnitt die Präparandenschule, die sich von 1866 bis 1880 am Ort befand, nicht erwähnt. Lediglich in der Auflistung der Staffelter Leher findet sich Johann Porzelt, der in seiner Funktion als Hauptlehrer dieser Schule genannt ist (Chronik von Staffelstein, Staffelstein, 1904, S. 197).

⁵ Als Beispiel sei auf den Jahresbericht einer immerhin großen Schule, des Seminars im schwäbischen Lauingen eingegangen. Ein erstes Exemplar findet sich für das Schuljahr 1876/77 im Fürstlich Öttingen-Wallerstein'schen Archiv, Schloss Harburg, die Jahrgänge 1885/86, 1891/92 bis 1893/94 sowie 1896/97-1899/1900 werden in der Staats- und Stadtbibliothek Augsburg aufbewahrt, die Jahrgänge 1888/89 und 1889/90 im privaten Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing. Weitere Jahrgänge sind in der Bibliothek des Albertus-

Bei der Auswertung von Tageszeitungen - sie sind wegen eventueller Ankündigungen oder Kritiken interessant – stehen Zeitaufwand und Ergebnis in keiner vernünftigen Relation zueinander. Das zeigte die probeweise Durchsicht sämtlicher Passauer Zeitungen von 1866 bis 1900 (1866 wurde eine Präparandenschule in Passau eingerichtet). So verwendete ich, - mit Ausnahme der Bamberger Zeitungen, sie sind für den untersuchten Zeitraum nach Themen aufgeschlüsselt erfasst - nur Zeitungsausschnitte, die sich in Aktenstücken fanden und der Erwähnung wert sind.

Eine weitere Quelle stellen die Akten der Lehrerbildungsstätten dar, die sich in bayerischen Staats- und Stadtarchiven befinden. Alle den Musikunterricht betreffenden Unterlagen konnte ich einsehen. Allerdings verzichtete ich in diesem Rahmen auf die Verwertung von vorhandenen Lehrernachlässen, da diese wohl nur für Einzelfallstudien interessant sein dürften.

Weiter wurden bedeutende Periodika eingesehen, wie die Neue Zeitschrift für Musik, Caecilia, Eutonia und Zeitschriften, deren Klientel die Lehrerschaft war, z. B. die Nachrichten von dem deutschen Schulwesen, Schulanzeiger diverser Regionen oder die Katholische oder Bayerische Lehrerzeitung.

Untersucht wurden die Lehrerseminare⁶ in Bayern und dem Gebiet der Pfalz, das damals zu Bayern gehörte, die ihnen zugeteilten Präparandenschulen⁷, die ab 1866 in einem dreijährigen Bildungsgang den bis dahin üblichen Vorbereitungsunterricht ersetzten und die Lehrerbildungsanstalten⁸, in denen Präparandenschule und Seminar zusammengefasst waren.

Gymnasiums in Lauingen einzusehen (1883/84, 1884/85, 1886/87, 1887/88, 1894/95 und 1895/96).

⁶ Altdorf, Bamberg, Bayreuth, Eichstätt, Freising, Kaiserslautern, Lauingen, München, Nürnberg, Schwabach, Speyer, Straubing und Würzburg.

⁷ Am 19. 11. 1866 wurden 35 Präparandenschulen feierlich eröffnet, 24 katholische und 11 protestantische Anstalten. Diese wurden von insgesamt 1459 Schülern besucht (STA Bamberg, Rep. K 530, Nr. 68).

⁸ Amberg, Bamberg, Bayreuth, Eichstätt und Kaiserslautern.

Keine Berücksichtigung fanden private Vorbereitungsanstalten und Präparandenschulen sowie Ausbildungsstätten für Lehrerinnen.⁹

2 Der Kirchendienst der Präparanden und Seminaristen

Ein Ziel in der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts war es, über den Dienst des Lehrers als Kirchenmusiker die Qualität des Gesangs in der Kirche und damit die des allgemeinen Volksgesangs zu heben.

Den mit Abstand größten Anteil des Musizierens während der Ausbildung machte die Kirchenmusik aus, die während der von den Präparanden und Seminaristen besuchten Gottesdienste ausgeführt wurde. Der Gottesdienstbesuch beschränkte sich in protestantischen Gegenden auf wenige Male im Jahr. Als Beispiel hierfür - aber auch für die ungenügende Quellenlage - mag das protestantische Seminar in Altdorf gelten. In den ersten Jahren seines Bestehens¹⁰ fand am Sonntag morgens und abends eine Andacht statt. Sie bestand „in dem vierstimmigen Absingen einiger Strophen eines Liedes aus dem Gesangbuche“¹¹, dann folgten die Lesung einer Betrachtung aus dem Erbauungsbuch oder ein freier kurzer Vortrag über einen biblischen Spruch. „Mit dem Absingen eines vierstimmigen Gesanges schließt auch die Andacht. Zuweilen werden auch statt eines einleitenden Chorales leichte Motetten gesungen, wobei einer der Zöglinge unter Aufsicht eines Lehrers die Leitung übernimmt.“¹² Einem Schreiben von 1857, das die am Seminar verwendete Musikliteratur aufführt, ist für den Gesangsunterricht nur „das kirchlich eingeführte Gesang-

⁹ Nur ganz kurz, in den ersten Jahren des Seminars in München, im Schuljahr 1806/07 wurden beide Geschlechter gemeinsam unterrichtet (Spirkner, 1901, S. 295). Im 19. Jahrhundert wurden die Lehrerinnen fast ausschließlich privat und in klösterlichen Instituten ausgebildet. Der Musikunterricht spielte eine untergeordnete Rolle, weil Frauen eine mit Kirchendienst verbundene Schulstelle verwehrt blieb.

¹⁰ Das Seminar Altdorf wurde 1824 als Nachfolgeanstalt des geschlossenen Seminars Nürnberg eingerichtet.

¹¹ Merz/Goetz, S. 62.

¹² Ebenda.

buch“¹³ verzeichnet, ein Hinweis darauf, dass der Gesangsunterricht vorwiegend kirchlichen Zwecken diene.¹⁴ Erst in den 1890er Jahren finden sich in den Jahresberichten wieder Hinweise auf den Kirchenbesuch bzw. auf die von den Altdorfer Seminaristen aufgeführte Kirchenmusik. 1890/91 wurde sechsmal beim Gottesdienst gesungen, 1892/93 achtmal. Für das Schuljahr 1893/94 ist überliefert, dass die Schüler bei einigen Festgottesdiensten geistliche Chöre vortrugen und darüber hinaus bei einem Kirchenkonzert mitwirkten. 1894/95 wurde die protestantische Kirche am Ort renoviert und so fanden Hausgottesdienste in der Anstalt statt. Damit hing es auch zusammen, „*daß die Seminaristen nur einmal, am Christi Himmelfahrtstag, den Gemeindegesang durch ihren Chorgesang verschönerten.*“ (Jber. Altdorf, 1894/95, S. 28) Für 1897/98 ist nur verzeichnet, dass „*für die geistliche[...] Pflege der Zöglinge „in der bisher üblichen Weise Sorge getragen*“ wurde (Jber. 1897/98, S. 22) und im nächsten Schuljahr war „*über die Veranstaltungen für die geistliche, geistige und körperliche Versorgung der Zöglinge[...] nichts Neues zu berichten.*“ (Jber. 1898/99, S. 22) Das ist alles, was man von 1824 bis 1900 in Erfahrung bringen kann.

Deutlich besser ist die Quellenlage bei katholischen Anstalten. Als Beispiel mag zunächst die Präparandenschule Rosenheim dienen. Der Besuch der Messe schwankte hier wie bei anderen Anstalten auch.¹⁵ Die Schüler hatten vor 1878/79 am Werktag täglich, später zwei- bis dreimal in der Woche die Messe zu besuchen. Selbstverständlich war der Messbesuch am Sonntag. Dazu ka-

¹³ Schreiben der Seminarleitung an die Regierung von Mittelfranken vom 20. 10. 1857 (STA Nürnberg: Akten der Regierung von Mittelfranken, Kammer des Innern, Tit. XIII, Abgabe 1932, Nr. 1454).

¹⁴ In einem Visitationsbericht an das Seminar Schwabach vom 06. 11. 1855 heißt es: „Erinnert muß indessen werden, daß diese Bildung kein anderes Ziel hat, als den Dienst in der Kirche, und daß in diesem Ziele zugleich auch Maß und Schranke für Unterricht und Uebung, Stoff und Form für die Lehrenden wie für die Lernenden gegeben ist (STA Nürnberg / Lichtenau: Akten der Regierung von Mittelfranken, K. d. I., Rep. 245/3, Sem. Schwabach, Nr. 6).

¹⁵ Z. B. wurde 1880/81 an der Präparandenschule Deggendorf die Messe täglich besucht, in Blieskastel am Montag, Mittwoch, Freitag und Sonntag, während die Schüler in Cham im selben Schuljahr nur einmal werktags in die Kirche gingen, an Sonn- und Feiertagen aber zweimal (Quelle: Jahresberichte).

men im Marienmonat noch die Andachten, „*wobei den Zöglingen Gelegenheit geboten war, durch Aufführung von Messen, Litaneien und Marienliedern praktische Anwendung ihrer erlernten Musikfertigkeit zu finden.*“¹⁶ Wie oft die Schüler bei diesen Gottesdiensten musikalisch in Erscheinung traten, ist nicht bekannt. Von 1878/79 bis 1889/90 reduzierte sich der Gottesdienstbesuch auf dreimal pro Woche, wobei zumindest 1888/89 die Schüler bei „*besonders feierlichen Anlässen*“ und beim Nachmittagsgottesdienst an allen Sonn- und Feiertagen den Musikchor in der Klosterkirche stellten (Jber. 1888/89, S. 20). 1890/91 bis 1893/94 fand dann der Gottesdienstbesuch wieder jeden Tag statt, an den Werktagen in der Pfarrkirche, an Sonn- und Feiertagen in der Klosterkirche. Der Gesang wurde an Sonn- und Feiertagen nun im Wechsel von den Schülern der Präparandenschule, denen des Gymnasiums und ab 1891/92 auch denen der Realschule absolviert. Allerdings sangen die Präparanden an diesen Tagen immer noch regelmäßig (wenigstens bis 1897/98) in einem zusätzlichen Nachmittagsgottesdienst am Sonntag. 1894/95 kam es auf Grund der ungünstigen räumlichen Verhältnisse zu einer Änderung. Die Präparanden sangen nun nicht mehr im Wechsel mit den Schülern der anderen Anstalten in der Klosterkirche, sondern in der Stadtpfarrkirche, „*wobei mehrere Zöglinge Gelegenheit hatten, auf dem Kirchenchore mitzuwirken.*“ (Jber. 1894/95, S. 21) Unklar ist, ob diese „besseren“ Schüler (Jber. 1898/99, S. 23) in den Kirchenchor integriert waren oder ob sie sich instrumental betätigten. Von 1895/96 bis 1899/1900 erwähnen die Jahresberichte nur noch zwei Messen während der Woche. Nachdem in den Jahresberichten bislang nur von „*passenden Liedern und Gesängen*“ die Rede war, sind erstmals für 1898/99 und auch für das folgende Schuljahr ein- und zweistimmige Messen verzeichnet, die während des Schulgottesdienstes gesungen wurden. Im Allgemeinen übernahmen, auch in anderen Anstalten, die „befähigteren“ Schüler den Organistendienst.

Bei den Seminaren dürfte Freising eine Sonderrolle einnehmen, da hier die Musik im Dom eine besondere Beachtung erfuhr. Für das Jahr 1859 ist erstmals vermerkt, dass Seminaristen bei der Dommusik eingesetzt wurden. In einem Verzeichnis, das zumindest die Bedeutung der Kirchenmusik im Seminarleben widerspiegelt, sind 64 musikalische Einsätze aufgelistet, wobei die

¹⁶ STA München: Akten der Regierung von Oberbayern, Kammer des Innern, Fasz. 54051, Nr. 6923.

regulären Sonntagsdienste nur zum Teil berücksichtigt sind.¹⁷ Nach diesem Entwurf hätten die Seminaristen beispielsweise im März vier Ölbergandachten gestalten müssen, dann Requiem und Lobamt zum 15. Jahrestag für Fürstbischof von Walden und Hochämter zu Josephi, zu Mariä Verkündigung und eines für die Dreifaltigkeitsbruderschaft. Inwieweit dieser Entwurf ausgeführt wurde, ist den Akten nicht zu entnehmen. Die Jahresberichte von 1877/78 bis 1888/89 informieren über den wöchentlich viermaligen Besuch der Messe. Dazu kamen für bestimmte Jahre noch die Teilnahme an einer zusätzlichen Vesper am Sonntag und tägliche musikalische Abendandachten während der Fronleichnamsoktav. Von 1889/90 bis zur Jahrhundertwende wurde der Gottesdienst wieder täglich besucht. Für den Zeitraum ab 1892/93 wissen wir, dass sich in der musikalischen Gestaltung der Messe Volksgesang mit Choral und vierstimmigem Choral abwechselten. Nur für das Schuljahr 1892/93 sind im Jahresbericht Messen für Männerchor und gemischten Chor verzeichnet. Auch am Bischofssitz Eichstätt kann man eine sehr rege Teilnahme am musikalischen Geschehen im Dom vermuten, legt man die Auflistung der im Unterricht einstudierten Sakralmusik zu Grunde. So wurden im Zeitraum von 1871/72 bis 1877/78 66 lateinische und sieben deutsche Messen geprobt, dazu kamen zwei Requien und sieben Litaneien.

Allgemein lässt sich sagen, dass in den katholischen Anstalten fast überall während der Messe gesungen wurde. Das konnten Kirchenlieder, Chorsätze, sowie ein- bis vierstimmige Messen sein. Zum Teil wirkten alle Schüler mit, zum Teil nur die besseren, zum Teil waren sie in einen bestehenden Kirchenchor integriert, so z. B. die Präparandenschüler in Haßfurt oder in Oberdorf, wo *„die regelmäßig mitwirkende Präparandenschule, sowohl im Orchester, als auch ganz besonders auch durch ihre Sopran- und Alt-Knabenstimmen einen respektablen Zuwachs bildete.“*¹⁸

Zusätzliche Aufgaben im Rahmen der Kirchenmusik ergaben sich durch Maiandachten, während der Fronleichnamsoktav und an Kirchweih.

¹⁷ „Verzeichnis der in der Domkirche zu Freising im Laufe des Jahres zu treffenden musikalischen Gottesdienste beispielsweise pro 1859 entworfen“ (STA München: Akten der LBA Freising, Nr. 22).

¹⁸ Karg, M.: Aus der Chronik der Präparandenschule Markt Oberdorf. In: Hochvogel, Wochenschrift zur Allgäuer Zeitung, 20. 02. 1927, S. 15 - 17, hier S. 17.

3 Feiern und Konzertauftritte

3.1 Patriotische Festtage

„Die bayerisch-patriotischen Festtage wurden von Lehrern wie Schülern entsprechend gefeiert.“ (Jber. Bayreuth, 1899/1900, S. 37) So kurz konnte ein Hinweis im Jahresbericht sein für Feiern, die im Anstaltsleben höchsten Rang einnahmen, sollten doch dadurch Vaterlandsliebe und Verbundenheit mit dem Herrscherhaus geweckt werden. So war es in allen Anstalten üblich, anlässlich der Geburts- und Namenstage der Mitglieder des Königshauses einen eigens anberaumten Gottesdienst zu besuchen und nach Möglichkeit zu gestalten. Diesem schloss sich dann in der Schule ein Festakt an. Dieser konnte aus einer patriotischen Rede bestehen, die von Chören oder Märschen umrahmt wurde oder auch einem längeren Programm mit zahlreichen Musiknummern und Deklamationen vaterländischer Gedichte. Ein besonderer Festtag für die Lehrerbildungsstätten fand im Schuljahr 1898/99 statt, als man den jährlich festlich begangenen Geburtstag von Prinzregent Luitpold mit einer Wittelsbacherfeier verband.

Als Beispiel für die musikalische Ausführung dieser Feier sei das Programm des Seminars Speyer wiedergegeben:

„Gluck: Gebet, Männerchor
 Ortnner: Bayerisches Lied mit Klavierbegleitung
 (Trad.): Königshymne
 J. Orth: An das Bayernland, Männerchor
 Hub: Das Lied vom bayerischen Löwen
 (Trad.): Heil bayerisches Vaterland!
 Kunz: Gott mit dir, du Land der Bayern.“¹⁹

Für die letzten Jahre des untersuchten Zeitraums seien kurz die patriotischen Gedenktage aufgeführt. Die entsprechenden Schulfeiern wurden über das Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten angeordnet: Im Schuljahr 1888/89 der 100. Geburtstag König Ludwigs I., 1890/91 der 70. Geburtstag von Prinzregent Luitpold, 1894/95 der 80. Ge-

¹⁹ Handschriftliches Programm im LA Speyer, Akten der LBA Speyer, P 23 Z. 799, Nr. 4.

burtstag von Fürst Bismarck, 1895/96 25 Jahre deutsches Reich, 1896/97 die Centenarfeier für Kaiser Wilhelm I. sowie 1898/99 die o. a. Wittelsbacherfeier.

3.2 Festliche Konzerte

Die Produktionen am Ende eines Schuljahres wurden von den meisten Lehrerbildungsstätten besonders festlich begangen. Als Beispiel mag die Schlussfeier des Schuljahres 1884/85 dienen, wie sie am 30. Juli 1885 im Seminar in Freising gefeiert wurde:

- „1. *Serenade für Streichorchester v. Mozart I. Satz*
2. „*Les Adieux*“, *Phantasie op. 81. von K. (!) M. v. Weber.*
3. *Orgelphantasie über „das ist der Tag des Herrn“ v. Palme mit Chor v. Kreutzer.*
4. *Concertstück für 2 Violinen mit Klavierbegleitung v. Dancla.*
5. *III. Phantasie C moll von Mozart.*
6. „*Der Wanderer in der Sägmühle*“, *Lied mit Klavierbegleitung v. R. Führer.*
7. „*Lied ohne Worte*“ *für Violoncell (!) mit Klavierbegleitung v. Weißenborn.*
8. *Rondo capriccioso op 14 von Mendelssohn.*
9. *Recitativ und Arie aus dem Oratorium „die Schöpfung“ v. J. Haydn.*
10. *Orgelpräludium v. Rink und Orgelsonate v. Volckmar.*
11. *Elegie für Violine v. Ernst und Introduction v. Spohr.*
12. *Männerchor mit Klavierbegleitung v. Stunz.*
13. *Menuett aus einem Streichquartett v. Boccherini.*
14. *Orgelnachspiel zu 4 Händen und doppeltem Pedale v. Volckmar.“ (Jber. Freising 1884/85, IV. Beilage)*

Solche Schlusskonzerte waren öffentlich und die Lehrerbildungsstätten präsentierten sich mit Chor-, Orchester- und Solovorträgen, auch mit dem Vortrag von Gedichten. Je nach Größe und Leistungsfähigkeit der Schule konnten während des Schuljahres noch Konzerte hinzukommen, etwa wenn ein für den Seminarort wichtiger Anlass seinen musikalischen Niederschlag finden sollte. So wurde 1891 das 25jährige Bestehen diverser Präparandenschulen gefeiert. Andere Gründe für ein Festkonzert konnten das Weihejubiläum einer Kirche (Bamberg 1856) sein, die Einweihung eines neuen Schulgebäudes (Kaiserslautern 1887), eine Orgelweihe (Landsberg 1894) oder die

Einweihung einer Brücke (Haßfurt 1899/1900). Bei solchen Gelegenheiten wurden die Präparandenschüler oder Seminaristen oftmals von Musikkräften am Ort unterstützt. Das waren der Kirchenchor, die Liedertafel, ansässige Musiker und die Lehrer der näheren Umgebung.²⁰

Auch bedeutenden Persönlichkeiten wurde in eigenen Konzerten gedacht. So feierte man den 150. Geburtstag Pestalozzis (Schwabach 1896), die 300. Geburtstage von Comenius (Speyer 1892) und Gustav Adolf (1894) sowie die 400. Geburtstage des Praeceptor Gemaniae (Kaiserslautern, Wunsiedel 1897) und Martin Luthers (Kulmbach, Marktsteft 1883). Auffällig ist, dass man die Geburts- oder Todestage von Komponisten musikalisch nicht öfter gewürdigt hat. Zwei Konzerte waren jeweils Mozart (Lauingen 1851, 1891), sowie Orlando di Lasso und Palestrina (Eichstätt 1894, Landshut 1894/95) gewidmet. Auch verdiente Lehrer einer Lehrerbildungsanstalt wurden mit eigenen Konzerten geehrt. Anlässe konnten Pensionierung, Versetzung, Dienstjubiläum, runde Geburtstage, Ordens- oder Titelverleihungen sein.²¹

Musikalische Unterstützung von außerhalb erhielten die Lehrerbildungsanstalten auch bei verschiedenen Wohltätigkeitskonzerten. Insgesamt sind 14 Konzerte dieser Art von 1826 bis 1898 nachweisbar.²² Unter den Begünstigten befanden sich in vier Fällen Lehrerwitwen und -waisen, 1880/81 wurden in Marktsteft „*zwei mittellose, aber talentvolle, brave Schüler unterstützt.*“ (Jber. Ufr. 1880/81, S. 13)

Geld oder geldwerte Vorteile, die den angehenden Lehrern zugute kamen, spielten beim Musizieren kaum eine Rolle. Bezahlte wurden 1866 jeweils drei Sopranisten und Altisten aus der Reihe der Seminaristen, die im Dom in Freising sangen.²³ 30 Mark erhielten die Präparanden aus Deggendorf²⁴, die von

²⁰ Für die Anstalten in Deggendorf, Lauingen, Haßfurt, Kronach, Kusel, Neustadt an der Saale, Nürnberg, Landsberg, Oberdorf und Wunsiedel kann eine solche Zusammenarbeit nachgewiesen werden.

²¹ Solche Konzerte sind für die Seminare Kaiserslautern, Lauingen und Würzburg, sowie für die Präparandenschule Regensburg nachweisbar.

²² In Bamberg, Blieskastel, Eichstätt, Kulmbach, Lauingen, Marktsteft, Straubing, Wunsiedel und Würzburg.

²³ Schreiben des erzbischöflichen Klerikalseminars an die Seminarinspektion vom 26.03.1866 (STA München: Akten der LBA Freising, Nr. 22).

1876/77 - 1894/95 die Musik in der kgl. Kreisirrenanstalt besorgten. Es dürfte sich um die Gestaltung der Anstaltsgottesdienste gehandelt haben. Das Geld wurde dann unter den Schülern aufgeteilt.

3.3 Ausflüge

Eine weitere Gelegenheit zum gemeinsamen Singen ergab sich im Rahmen von Ausflügen.²⁵ Diese willkommene Abwechslung im ansonsten streng geregelten Anstaltsleben fand im Allgemeinen einmal im Jahr statt und führte die angehenden Lehrer meist nach einer Zugfahrt zu einem Ziel in der weiteren Umgebung. Dieser Ausflug konnte aber wie 1874/75 in der Präparandenschule Arnstein durch mehrere jährliche Spaziergänge in die benachbarten Dörfer ersetzt werden. Im Rahmen der Ausflüge der Arnsteiner Präparanden wurden Gedichte auswendig vorgetragen, anschließend folgte eine „*Aufführung vaterländischer Gesänge*“. (Jber. 1874/75, S. 15)

Bei ihren musikalischen Darbietungen waren die Präparanden und Seminaristen nicht immer auf sich gestellt. Die Präparanden aus Arnstein unternahmen im Schuljahr 1896/97 einen Ausflug nach Volkach, wo am Nachmittag im Garten des Gasthauses „Lamm“ musiziert wurde. Die Lehrer des Ortes und der Nachbargemeinden fanden sich ebenfalls ein und so sang man im Wechsel Vokalquartette (Jber. 1896/97, S. 2). Auch mit anderen Präparandenschulen hat man sich bei der Planung von Ausflügen abgesprochen. So trafen sich bei einem Ausflug nach Kaufbeuren am 29. 05. 1895 die Schüler der Präparandenschulen Mindelheim und Oberdorf. Im „Deutschen Haus“ wurde zusammen musiziert, auf dem Programm standen gemeinsame Chöre und Einzelvorträge (Jber. Lauingen 1894/95, S. 49).

Geboten wurden bei diesen Ausflügen, wie es in den Jahresberichten heißt, „*verschiedene Lieder*“, „*gemischte Chöre*“ und „*Gesangsvorträge*“. Dass man sich bei diesen Ausflügen nicht durch die Mitnahme von Instrumenten belastet hat und die Vokalmusik im Vordergrund stand, liegt auf der Hand.

²⁴ Diese Summe ist im Jahresbericht für das Schuljahr 1876/77 genannt.

²⁵ Nachgewiesen sind diese Ausflüge für die Präparandenschulen Arnstein, Blieskastel, Cham, Haßfurt, Kirchheimbolanden, Kronach, Kulmbach, Landsberg, Marktsteft, Mindelheim, Staffelstein, Wunsiedel sowie die Seminare Lauingen und Würzburg.

Aus dem Seminar in Würzburg hat sich ein genaues Programm erhalten. Gesungen wurden die vierstimmigen Vokalsätze *Wanderlust* (Mendelssohn), *Frühlingssymphonie* (Weinzierl) und *Blücher am Rhein* (Reißiger) (Jber. Würzburg 1895/96, S. 17). Ansonsten haben sich keine Programme erhalten. Zum einen wurden die musikalischen Beiträge aus dem sicher erarbeiteten Repertoire der Schüler ad hoc zusammengestellt²⁶, zum anderen wurde oftmals auf die geographische Lage oder einen Kirchenraum Bezug genommen. So gestalteten die Schüler aus Landsberg das Hochamt in der Klosterkirche Andechs, die sie am 20. 05. 1896 besuchten, mit einer vierstimmigen Messe von Friedrich Koenen (Jber. 1895/96, S. 15). Die Präparanden aus Kronach sangen bei einem Ausflug nach Vierzehnheiligen vor Ende der dort besuchten Messe einen vierstimmigen Choral (Jber. Ofr. 1885/86, S. 15). Auch die Präparanden aus Haßfurt fuhren einmal zu diesem Wallfahrtsort, wo sie eine dreistimmige Vokalmesse sangen, und bei einer Exkursion nach Coburg erklangen vor der Büste Friedrich Rückerts „*passende Lieder*“ (Jber. Ufr. 1890/91 und 1899/1900). Als die Schüler aus Kirchheimbolanden eine Dampferfahrt auf dem Rhein unternahmen, wurde die „von Sagen und Dichtung umwobene Loreley oder Lorelei ... durch Heines schönes Lied „*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten*“ in wundersamer, gewaltiger Melodie jubelnd begrüßt.“ (Jber. Speyer, 1877/78, S. 60).

3.4 Maifeste

Für acht Präparandenschulen sind diese Veranstaltungen, insgesamt 26 Konzerte, zwischen 1866/67 und 1899/1900 nachweisbar.²⁷ Auch hier wurde wie bei den Ausflügen oftmals in einer öffentlichen oder halböffentlichen Veranstaltung vor geladenen Gästen musiziert. Aus den Quellen spricht die lockere und heitere Stimmung, die bei diesen Feiern, die oftmals mit einem Ausflug verbunden waren, herrschte. Für Arnstein ist erwähnt, dass „*ausgewählte Balladen, Romanzen und Sinngedichte, sowie ... vierstimmige Gesänge für ge-*

²⁶ Dies dürfte auch die Praxis gewesen sein, wenn man durchreisenden Honoratioren, einem Mitglied des Königshauses oder einem Bischof, der am Ort die Firmung spendete, ein Ständchen brachte.

²⁷ Maifeste gab es am Seminar Bamberg und an den Präparandenschulen in Arnstein, Blieskastel, Haßfurt, Marktsteft, Neustadt an der Aisch, Neustadt an der Saale, Regensburg, Speyer, Wallerstein und Wunsiedel.

mischten Chor“ geboten wurden (Jber. Ufr. 1875/76). Der Jahresbericht erwähnt die Teilnahme zahlreicher Lehrer und Schulfreunde. Auch für eine Maifeier der Präparandenschule Marktsteft 1876/77 ist Publikum verzeichnet, „*Angehörige der Schüler und Lehrer, Musik- und Schulfreunde ... besonders aus Kitzingen.*“ (Jber. Ufr. 1876/77, S. 2). Zahlreiche Geistliche und Lehrer sowie „*Freunde und Gönner der Anstalt*“ fanden sich auch bei einer Maifeier in Neustadt an der Saale ein (Jber. Ufr. 1876/77, S. 28). In Hassfurt wurde die Maifeier „*in früheren Jahren*“ zusammen mit der Lateinschule gefeiert. Sie fand im Rathaussaal statt und auf dem Programm standen „*musikalische und deklamatorische Vorträge.*“²⁸

Das dargebotene Repertoire ist in den Jahresberichten nicht erfasst, meist werden nur allgemein musikalisch-deklamatorische Vorträge genannt. Eine Ausnahme bildet die Präparandenschule in Regensburg, wo mit Unterbrechungen von 1879/80 bis 1899/1900 Maifeste stattfanden. Sechs Programme von Maifeiern der Jahre 1892 bis 1900 sind überliefert und eines davon sei hier angeführt:

31. 5. 1893 Maifest

„Felix Mendelssohn-Bartholdy: Frühlingsahnung, vierst. Chor (ausgeführt von Alt-, Tenor- und Baßstimmen.)

Josef Renner: Der Sommer, Volkslied, für vierst. Halbchor und Chor harmonisiert

Michael Haller: Herbstlied (Text: Wilhelm Schenz) für eine Singstimme und Klavier

Franz Xaver Brücklmayer: Waldesstille, Abschied, zwei vierst. Männerchöre op. 11

Josef Renner: Die Nachtigall, österreichisches Volkslied, harmonisiert für vierst. Chor

Friedrich Silcher: Lied eines Matrosen, vierst. Chor

F. Astholz: Jägers Lust, vierst. Chor

Trad.: Prinz-Luitpoldlied (Text: Wilhelm Schenz, Inspektor und

²⁸ Festschrift zum 25jährigen Jubiläum der kgl. Präparandenschule Hassfurt, Haßfurt 1891, S. 12.

*Leiter der Anstalt.), einst. Chor und Klavier nach der Melodie:
Heil unserm König!“*

3.5 Faschingsveranstaltungen

Die zweifellos ungezwungenste Atmosphäre herrschte bei Musikproduktionen im Fasching. In den Jahresberichten sind für diese Abende allgemein „Fest- und Singspiele“, „Lustspiele“, „Gesang und humoristische Vorträge“, „Gesänge und heitere Spiele“, sowie „komische Deklamationen und Gesänge“ oder „Unterhaltung durch Gesang, Streichquartett und Deklamation“ verzeichnet. Als einzige Anstalt wartet das Seminar Würzburg 1887/88 mit zusätzlichen „Turn-Piecen“ auf.

Nachweisen lassen sich diese Faschingsunterhaltungen für die Schuljahre 1880/81 bis 1898/99 an zehn Lehrerbildungsstätten, wobei an der Präparandenschule Arnstein und am Seminar in Lauingen Publikum Zutritt hatte, für die anderen Schulen ist dies aus den Quellen jedenfalls nicht ersichtlich.²⁹

3.6 Christbaumfeier

Für einige wenige Anstalten, ausschließlich Seminare³⁰, sind für den Zeitraum von 1883/84 bis 1889/90 Christbaumfeiern nachweisbar. Programme haben sich nicht erhalten, in den Jahresberichten ist erwähnt, dass Deklamationen und Gesangsstücke dargeboten wurden. (Zeitweise durften die Seminaristen nur auf Ansuchen ihrer Eltern an Weihnachten nach Hause.)

²⁹ Neben den Ausbildungsstätten in Arnstein und Lauingen gab es Faschingsveranstaltungen an den Lehrerbildungsanstalten Amberg und Bamberg, an den Seminaren Freising und Würzburg sowie an den Präparandenschulen in Arnstein, Cham, Marktsteft, Neustadt an der Aisch, Neustadt an der Saale und Regensburg.

³⁰ Altdorf, Freising, Lauingen, Schwabach, Straubing und Würzburg.

4 Prüfungen

4.1 Schulprüfungen

Gern wurde es gesehen, wenn die jährlichen Schulprüfungen an den Volksschulen, die auch als Schul- oder Kinderfeste bekannt sind, musikalisch ausgeschmückt wurden. Das geschah meist zu Beginn und am Schluss eines solchen Aktes, der je nach Größe des Ortes auch mehrere Tage dauern konnte.

Einmal im Jahr kam ein Inspektor in die Schulorte, um sich von den Leistungen und Fortschritten der Volksschüler zu überzeugen. Die Kinder trafen sich mit ihrem Lehrer in einem größeren Saal oder einer Kirche, die zu diesem Zweck festlich geschmückt wurde, und dann fand so etwas wie ein Probeunterricht statt. Unter den wachsamen Augen des Inspektors, des Pfarrers, der Eltern oder allgemein der interessierten Bevölkerung schnurrten die Kinder das herunter, was sie gelernt hatten oder besser, was man ihnen eingetrichtert hatte. Das war ein großes Fest am Ort, denn die begabtesten Kinder wurden mit Preisen bedacht, mit Büchern, Strickzeug, Socken oder Dingen für die zukünftige Aussteuer. Die Schulkinder sangen am Anfang und am Schluss und wurden oft von den Musikkräften des Ortes unterstützt. Das konnte eine Kapelle sein, die den Zug der Kinder zum Prüfungslokal begleitete oder der örtliche Gesangsverein.³¹ War ein Seminar am Ort, wurde diese Schulprüfung manchmal von den Seminaristen musikalisch aufgewertet. Die Seminaristen aus Lauringen warteten z. B. am 23. 07. 1851 zur Preisverteilung in der Augustinerkirche mit folgendem Programm auf:

*„Ouvertüre zur Oper „Fidelio“ v. L. v. Beethoven
 „Der Sturm“, Ballade v. Michael Frey
 Streich-Quartett von a) Gebauer, b) Rolla
 „Der Blinde“, Gedicht v. Hölty. Musik v. Karl Keller
 Rondo v. Roßini (!)*

³¹ Ein solcher unterstützte z. B. die Schüler bei einer vier Tage dauernden Schulprüfung in einem unbekannten süddeutschen Ort und der ebenfalls unbekannte Autor erwähnt in seinem Beitrag ausdrücklich, dass „das Ganze kein pädagogisches Schaustück, sondern Wahrheit sein sollte.“ (Ein Bild aus dem Schulleben - Auch ein Liederfest und zwar ein ländliches. In: Süddeutscher Schulbote, 1843, S. 77 - 78, hier S. 77).

*„Das Husaren-Grab“, Gedicht v. B. Mayr, Musik v. Fr. Kempter
Sonate f. d. PF zu 4 Händen v. W. A. Mozart
Abendläuten, vierstimmiger Männerchor v. Alb. Mathfeßel
Der 24te Psalm für Singst. u. Orchester v. Fr. Schneider“³²*

Nach diesem Musikprogramm folgte die Verteilung der Preise und der Festakt schloss mit einer „Türkischen Musik“, die ebenfalls von den Seminaristen ausgeführt wurde.

4.2 Prüfungen in den Lehrerbildungsstätten

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden - wie bei den Schul- und Kinderfesten - Prüfungen im Seminar mit Gesangsdarbietungen eingeleitet und beschlossen, um die Feierlichkeit des Prüfungsakts zu betonen. Der gemeinsame Gesang gab einem Prüfer zudem die Möglichkeit, die Leistungsfähigkeit und den Klang des Anstaltschores zu beurteilen. Einer der ersten prüfungsumrahmenden Gesänge ist für das Schuljahr 1805/06 aus dem Seminar in München überliefert. Zumindest liegt der Text dieser Folge von Terzetten, die mit Chorsätzen abwechseln, vor.³³ Musikdarbietungen fanden allgemein bei Aufnahme- und Austrittsprüfungen und bei Visitationen statt und werden z. T. in den Jahresberichten als „*Prüfungskonzert*“ oder „*öffentliche Musikproduktion*“ geführt.³⁴ Zumindest an bestimmten Ausbildungsorten war zu diesen Anlässen Publikum zugelassen, so im Seminar Straubing, für das sich von 1829/30 bis 1869/70 immerhin elf Prüfungsprogramme erhalten haben.³⁵ Wie

³² Dieses Programm findet sich wie viele andere des ehemaligen Seminars Lauingen in der Bibliothek des dortigen Albertus-Gymnasiums. Erfasst ist der Zeitraum 1851 bis 1861, wobei die Konzerte des Seminars aber nur lückenhaft überliefert sind. Lauingen ist die einzige Lehrerbildungsstätte, wo sich Programme zu diesen Schulprüfungen erhalten haben. Vier Programme, vom 23. 07. 1851, 21. 07. 1852, 20. 07. 1853 und 26. 07. 1854 liegen in Lauingen vor.

³³ Geistbeck, 1904, S. 20.

³⁴ Beurteilt wurde bei diesen Gelegenheiten neben den musikalischen Leistungen der Einzelnen nur Leistungsfähigkeit und Klang des Anstaltschors. Andere Ensembles fanden keine Berücksichtigung.

³⁵ Diese Musikproduktionen „im Rahmen der Prüfung“ liegen im STA Landshut vor, Akten der Regierung von Niederbayern, K. d. I., Rep. 168, Verz. 1, Fasz. 291, Nr. 631.

schwierig es ist, aus diesen Prüfungen irgendwelche Schlüsse auf die Qualität z. B. des Anstaltschors zu ziehen, mag die von 1884 bis 1898 lückenlos vorliegende Reihe der Protokolle der Austrittsprüfungen im Seminar Altdorf zeigen.³⁶ Eine Einheitlichkeit in der Form der Beurteilung ist dabei nicht ersichtlich. So ist in diesen 15 Jahren die Prüfung des Chorgesangs nur fünfmal erwähnt. Hat der Prüfer darauf verzichtet oder ist der entsprechende Passus einfach unterschlagen worden? Als Beispiel für eine Musikproduktion im Rahmen einer Prüfung bzw. Visitation möge ein Programm aus der Präparandenschule Freising (1896) dienen.

„1.Ouvertüre aus G-dur von Jos. Haydn, eingerichtet für Streichorchester und Klavier.

2.Ave Maria für gemischten Chor von Mich. Haller.

3.Andante für Orgel von K. Deigendesch.

4.Intermezzo sinfonico aus Cavalleria Rusticana, arrang. für Violin, Klavier und Orgel von Pietro Mascagni.

5.Allegro aus der vierhändigen Sonatine op. 66 von Kuhlau.

6.Motette für gemischten Chor von J. A. P. Schulz.

7.Nachspiel für die Orgel von J. G. Herzog.

8.Deutschland, Chor von Mendelssohn op. 88 Nr. 5.

9.Toccate (dorisch) für Orgel von Jos. Segr. (!)

10.Erster Satz, Menuett und Finale aus der Symphonie Nr. 12 von W. A. Mozart, eingerichtet für Streichorchester.“ (Jber. 1895/96, S. 11)

5 Niveau und Repertoire

Ein auch nur einigermaßen zutreffendes Bild vom Niveau der musikalischen Leistungen zu zeichnen, ist kaum möglich. Zu spärlich sind die überlieferten Informationen³⁷, zu unterschiedlich die Gegebenheiten an den einzelnen Schu-

³⁶ Vergleichbare Informationen gibt es für andere Anstalten nicht.

³⁷ So lässt sich z. B. über musikalische Produktionen an den Präparandenschulen Landshut, Lohr, Neustadt an der Aisch, Neustadt an der Saale, Nördlingen, Passau, Pleinfeld, Wallerstein und Wassertrüdingen nichts sagen. Zum Teil gibt es gar keine Hinweise oder nur eine einzige kurze Erwähnung oder ein einziges überliefertes Programm.

len. Als trauriger Tatbestand ist hier festzuhalten, dass sich die Klagen über mangelnde Eignung im Rahmen der Musik und hier vor allem im Fach Gesang, wie ein roter Faden durch den untersuchten Zeitraum ziehen.³⁸ Allgemein lässt sich sagen, dass man in den Jahresberichten und Zeitungsmeldungen den angehenden Lehrern gute musikalische Leistungen bescheinigt, während die Visitationsberichte und vor allem die Protokolle der Aufnahmeprüfungen eine andere Sprache sprechen.

Ein Grundproblem war, dass der Besuch des Seminars und vor allem der Präparandenschule in die Zeit des Stimmwechsels fiel. In vielen Fällen wurden die Schüler während dieser Zeit geschont und sangen nicht, oft verzichtete man auf die Sopranstimme³⁹, im besten Fall erfuhren die Mutanten wie im Schuljahr 1900/1901 in der Präparandenschule Bamberg *„eine verständnisvolle, individuelle Berücksichtigung, ohne während dieser Periode im Unterricht auszusetzen.“*⁴⁰

Der Gesangslehrer musste nun bei Produktionen auf die nicht mutierenden Schüler zurückgreifen und vermutlich konnte er bei gut besuchten Anstalten auch einen ausreichenden Chor zusammenstellen. In der Präparandenschule in Bamberg lag man z. B. immer über der für diese Schulart vorgesehenen Schü-

³⁸ „In Musik waren bis auf einige Schüler sämtliche Prüflinge vorgebildet, häufig allerdies (sic) in kaum nennenswertem Maße und nicht derart, daß den Präparandenschulen erspart bliebe, beim Musikunterricht mit den ersten Elementarübungen zu beginnen.“ Aus einem Schreiben der Regierung vom 22. 11. 1886 an die Lehrerschaft des Kreises (STA Würzburg: Akten der Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg, K d. I., „Marktsteft Präparandenschule“ Nr. 3789). Noch 1894/95, 28 Jahre nach der Einführung von Präparandenschulen wird aus Passau gemeldet: „Als ein beklagenswerter Umstand muß bezeichnet werden, daß die Schüler in der Regel ohne alle musikalischen Vorkenntnisse in die Anstalt eintreten“ (Jahresbericht der kgl. bayr. Lehrerbildungsanstalten von Niederbayern, 1894/95, S. 21).

³⁹ Hierzu ist für die Präparandenschule Blieskastel vermerkt: „Die Zöglinge der drei Kurse wurden in Alt-, Tenor- und Baritonstimmen abgeteilt, wie es eben die natürliche Stimmlage der Schüler auf der hier in Betracht kommenden Altersstufe von 13-18 Jahren erheischt“ (Jahresberichte 1898/99, 1899/1900).

⁴⁰ Visitationsbericht vom 22. und 23. 03. 1901 (HSTA München: MK 42208 „Gesang- und Musikunterricht an dem kgl. Schullehrer-Seminar Bamberg“).

lerzahl (30-40). Von 1874/75 bis 1899/1900 liegen die Frequenzangaben lückenlos vor. Der Schülerstand schwankt zwischen 46 und 120 und lag im Mittel bei 73,34.⁴¹ Für die Präparandenschule Edenkoben gab es aber Schülerstände von 15 (1872/73), 13 (1873/74) oder 21 (1874/75), und es mag kein Zufall sein, dass die Jahresberichte zwischen 1866 und 1900 nur ganze zwei Musikproduktionen erwähnen. Zum Teil fielen die Gesangsproduktionen der Mutation wegen aus, zum Teil genügten die Leistungen der Lehrer und Schüler nicht. Beispielsweise verzichtete man 1881/82 und 1882/83 in Marktsteft auf Gesangsdarbietungen. In den diese Jahre betreffenden Visitationsberichten wird erwähnt, dass der Lehrer „*noch nicht das zweckdienlichste Lehrverfahren*“⁴² habe, „*die musikalische Ausbildung*“ sei „*bei den meisten Prüflingen von zweifelhaftem Werte gewesen; In Gesang wurde fast Nicht (sic) geleistet.*“⁴³ Allgemein wird in vielen Quellen das „*schlechte Schülermaterial*“ erwähnt.

Man hatte sich folglich in der Auswahl der Literatur auf den Leistungsstand der Schüler und auf deren stimmliche Befindlichkeit einzustellen. Für manchen Lehrer an einer Lehrerbildungsstätte war dies ein Anlass zur Komponistenfeder zu greifen und seine Werke dort auch aufzuführen.⁴⁴

Wenn man die Lehnachweise und die vorhandenen Inventare untersucht, zeigt sich, dass die Männerchorliteratur Verwendung fand, die man auch in den Liedertafeln sang, ebenso Sakralmusik, vorzugsweise von Komponisten der Zeit. Über Lieder, die die angehenden Lehrer später mit ihren Volksschülern singen sollten, findet sich relativ wenig.

Was die Orchesterdarbietungen betrifft muss man feststellen, dass manchmal nur Streicher musizierten, die allenfalls von Holzbläsern unterstützt wurden. Blechblasinstrumente waren an den Lehrerbildungsstätten im Allgemei-

⁴¹ Ausgewertet wurden hier die Daten, die im STA Bamberg vorliegen (Rep. K 530, Nr. 68, „Notizenbuch Bamberg“).

⁴² Visitationsbericht vom 10. 05. 1882 (STA Würzburg, Akten der Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg, K. d. I., „Marktsteft Präparandenschule“, Nr. 3830).

⁴³ Visitationsbericht vom 05. 10. 1883, gleicher Akt.

⁴⁴ So waren von den 219 im untersuchten Zeitraum als Gesangslehrer nachgewiesenen Lehrern 31 kompositorisch tätig. Alle führten ihre Werke an ihren Wirkungsstätten auf.

nen nicht gern gesehen, brachte man ihren Gebrauch doch allzu oft mit Wirtshaus, Rausch und Ausschreitungen in Verbindung. Spielte man bei Veranstaltungen groß besetzte Orchesterliteratur, wurden die Bläserstimmen von Klavier, Orgel oder Harmonium übernommen.⁴⁵ Die Programme sind oftmals auch wenig aussagekräftig und ich vermute, dass allzu oft große Orchesterstücke nur in Klavierversionen gespielt wurden, was aber der damals üblichen Praxis der Hausmusik entsprach.

6 Schlussbetrachtung

Heute wie im 19. Jahrhundert präsentieren sich angehende Lehrer der Öffentlichkeit, beim gemeinsamen Musizieren im engeren Rahmen oder bei großen öffentlichen Veranstaltungen. Manche Gründe für diese Konzertveranstaltungen treffen auch heute noch zu.

Man wollte den musikalischen Sinn der Präparanden und Seminaristen anregen und beleben, Abwechslung und Zerstreuung in das strenge Anstaltsleben bringen und die Schüler an das Auftreten vor einem größeren Zuhörerkreis gewöhnen. Das Erlernte sollte angewendet und damit den Freunden der Anstalt eine Freude bereitet werden. Auch der Gemeinschaftsgeist und das „familienähnliche Zusammenleben“ (Jber. Altdorf 1890/91, S. 27) sollten durch die Konzerte gestärkt werden, z. B. in Freising, wo es nicht möglich war, alle Seminaristen im Anstaltsgebäude unterzubringen. Man wollte die Internen und Externen nicht in zwei „mehr oder minder fremde Körperschaften auseinanderfallen“ lassen (Jber. 1881/82).

Die Gegebenheiten sind heute besser. Die Studenten verfügen über eigene Instrumente und ein Mangel an geeigneten Lokalitäten, der in Jahresberichten oftmals über Jahre als Hinderungsgrund für eine Konzertveranstaltung angeführt wird, besteht heute nicht mehr. Auch sind die Studenten heute wesentlich älter als seinerzeit Präparanden und Seminaristen, und die Probleme, die mit dem Stimmwechsel einhergehen, entfallen. Auch Musikalien sind heute greifbar und müssen nicht mehr mühsam abgeschrieben werden.

⁴⁵ So wurde der Streicherklang bei Beethovens 1. Symphonie mit Harmonium und 2 Klavieren ergänzt

Jahresberichte wie im 19. Jahrhundert gibt es heute nicht mehr, Flyer, Plakate und Handzettel werden nicht aufbewahrt.⁴⁶ Spätestens jetzt müsste man sich über Techniken und Trägermaterialien Gedanken machen, die auch in Jahrzehnten noch greif- und lesbar sind. Nur so können sich zukünftige Forscher über das Musikleben an Lehrerausbildungsstätten unserer Zeit ein klingendes Bild machen.

Literatur

- Andreae, K. (1872). *Erster Jahresbericht des königl. bayer. Schullehrer-Seminars zu Kaiserslautern*, Kaiserslautern.
- Böhm, J. (1875). *Zur Erinnerung an den 50jährigen Bestand des Schullehrer-Seminars Altdorf*, Kulmbach.
- Böhm, J. (1884). *Erinnerungsblätter zum 60jährigen Bestehen des Schullehrer-Seminars Altdorf*, Nürnberg.
- Brand, H. (1893). *Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens des kgl. bayerischen Schullehrer-Seminars Schwabach*, Schwabach.
- Busch, W. (1996). *Max und Moritz, eine Bubengeschichte in sieben Streichen*, München, Neuauflage.
- Dömling, M. (1935). *100 Jahre Lehrerbildungsanstalt Eichstätt 1835 - 1935*, Nürnberg.
- Fischer, J. (1875). *Geschichte des kgl. Schullehrerseminars Lauingen*, Lauingen.
- Fritz, A. (1919). *Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Kaiserslautern von 1818 - 1918*, Kaiserslautern.
- Geistbeck, M. (1889). *Geschichte des kgl. Schullehrerseminars Speyer 1839 - 1889*, Speyer.

⁴⁶ Einen erfreulichen Ansatz bildet eine Dokumentation, die 2001 im Auftrag des Arbeitskreises der Musikdidaktiker an den Bayerischen Musikhochschulen und Universitäten von Michael Goldbach herausgegeben wurde (Dokumentation der künstlerischen Aktivitäten an den musikpädagogischen Abteilungen der Bayerischen Universitäten für die Zeit vom Sommersemester 1994 bis zum Sommersemester 2000).

- Geistbeck, M. (1904). *Geschichte des oberbayerischen kgl. Schullehrerseminars von 1804 - 1904*, Freising.
- Himmelstein, F. X. (1859). *Das deutsche Schulwesen im Königreiche Bayern*, Würzburg.
- Hollweck, J. N. (1895). *Geschichte des Volksschulwesens in der Oberpfalz*, Regensburg.
- Merz, G. C. F. , & Goetz, C. W. (1828). *Mittheilungen über den äußern und innern Zustand des Königl. Bayer. protestantischen Schullehrer-Seminariums zu Altdorf verbunden mit pädagogischen Miscellen. 1. Heft*, Altdorf.
- Paulus, St. (1975). *200 Jahre Lehrerbildung in Würzburg* (=Mainfränkische Studien, Bd. 10), Würzburg.
- Rauschmayr, J. St. (1925). *100 Jahre schwäbische Lehrerbildungsanstalt*, Lauingen.
- Schön, A. (1955). *75 Jahre Lehrerbildung in Amberg 1880 - 1955*, Amberg.
- Schreiner, Joh. Ev. (1885). *Festschrift zum fünfzigjährigen Jubiläum des königlichen Schullehrer-Seminars Eichstätt*, Donauwörth.
- Schrom, W. (1981). *Das bayerische Lehrerbildungsnormativ vom 15. Mai 1857 im Zusammenhang mit den Verordnungen von 1809, 1836 und 1866*, Diss. Augsburg.
- Spirkner, B. (1901). *Schulgeschichte Niederbayerns im Zusammenhalt mit der bayerischen Schulgeschichte*, Kempten.
- Spörl, A. (1977). *Die Entwicklung der deutschen Schule im Königreich Bayern unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung*, Diss. München.
- Steegmüller, F. (1978). *Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Speyer 1839 - 1937*, Speyer.
- Stengel, G. J. (1925). *Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Straubing von 1824 - 1924*, Straubing.
- Voltz, K. (2002). *Orgelunterricht in der seminaristischen Lehrerbildung*, Frankfurt.

Jahresberichte

Jahresberichte des kgl. Schullehrer-Seminars Altdorf: 1890/91, 1894/95, 1897/98, 1898/99, 1899/01

Jahresberichte der kgl. Lehrerbildungs-Anstalt Bayreuth und der kgl. Präparandenschule Kulmbach: 1899/1900

Jahresberichte des kgl. Schullehrer-Seminars in Freising: 1881/82, 1884/85, IV. Beilage

Jahresbericht der kgl. Präparandenschule zu Freising: 1895/96

Jahresbericht der kgl. Präparandenschule Landsberg: 1895/96

Jahresbericht des kgl. Schullehrer-Seminars Lauingen: 1896/97

Jahresberichte des kgl. Schullehrer-Seminars Lauingen und der demselben unterstellten kgl. Präparandenschulen Lauingen, Mindelheim und Oberdorf: 1886/87, 1894/95, 1896/97

Jahresberichte der kgl. bayerischen Lehrerbildungsanstalten von Oberfranken: 1879/80, 1885/86

Jahresbericht der kgl. Präparandenschule Regensburg: 1895/96

Jahresberichte der Präparandenschule Rosenheim: 1888/89, 1894/95, 1898/99

Jahresbericht des kgl. bayerischen Schullehrer-Seminars zu Speyer und der demselben zugeteilten königlichen Präparandenschulen Blieskastel, Kirchheimbolanden und Speyer: 1877/78

Jahresberichte der Lehrerbildungsanstalten des kgl. Regierungsbezirkes Unterfranken und Aschaffenburg: 1876/77, 1880/81

Jahresberichte der kgl. Präparandenschulen von Unterfranken und Aschaffenburg: 1874/75, 1875/76, 1890/91, 1896/97, 1899/1900

Jahresberichte über das kgl. bayerischen Schullehrer-Seminar zu Würzburg: 1875/76, 1895/96

Instrumentalkenntnisse als Voraussetzung für die musikalische Volksschullehrerbildung im 19. Jahrhundert

1 Einleitung

Bläserklassen sind derzeit in Mode: Möglichst vielen Menschen soll ein möglichst kostengünstiger Zugang zu Instrumentalunterricht eröffnet werden. Die Schlagworte „viel“ und „kostengünstig“, also Quantität und Rentabilität, bieten hierbei den aus wirtschaftlichen Überlegungen hervorgegangenen Rahmen, welchen Instrumentalpädagogen mit niveauvollem Unterricht, also mit Qualität, zu füllen haben. Aufgefangen werden soll mit Maßnahmen dieser Art vor allem das nach Lehmann gerade in den letzten Jahren verstärkt beobachtbare Ausbluten von Blasmusikvereinen, welche im süddeutschen Raum nicht nur als „wichtige außerschulische Sozialisationsinstanzen“¹ sondern – wie etwa in Bayern – seit zweihundert Jahren auch als Träger vor allem der ländlichen Musikkultur fungieren.²

Konfrontiert mit dem Zerfall einer jahrhundertealten Bläsertradition lohnt nicht nur der Blick zurück auf deren Anfänge sondern auch auf deren Voraussetzungen. Eine entscheidende Grundlage für das Erblühen des Blasmusikwesens zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Bayern war durch das politisch geförderte Engagement der Volksschullehrer als Leiter der vielerorts neu entstandenen Landwehrkapellen gegeben.³ Vor dem Hintergrund dieser entscheidenden Rolle, welche die Volksschullehrer beim Aufbau des süddeutschen Blasmusikwesens spielten, sollen im folgenden Artikel deren musikalische Ausbildung und instrumentalen Vorkenntnisse näher beleuchtet werden. Zentrale Fragen in diesem Zusammenhang sind:

¹ Vortrag von A. C. Lehmann anlässlich der Jahrestagung des AMPF 2007 in Hösbach; s. auch Beitrag in diesem Band

² Siehe hierzu auch Waigel 2005, S. 208-216.

³ Vgl. dazu Tremmel 1985, S. 21f sowie Döllinger 1838, S. 1407.

- Inwieweit hatten die Inhalte der Volksschullehrerschulung mit Blasinstrumenten zu tun und welchen Einfluss übten politisch-historische aber auch musikkulturelle Gegebenheiten vor allem im Hinblick auf die späteren außerschulischen musikalischen Tätigkeiten der bayerischen Volksschullehrer auf die Inhalte der Lehrerausbildung aus?⁴
- Welche musikalische bzw. spezifisch instrumentelle Vorbildung war zur Aufnahme in ein Lehrerseminar erforderlich und welchen Stellenwert hatte das Fach Musik sowie die Musikausübung innerhalb der Lehrerausbildung?

Bei der Erörterung der vorliegenden Fragen findet vor allem die günstige Quellenlage an handschriftlichen Prüfungsakten des Lehrerseminars Lauingen aus dem 19. Jahrhundert im Universitätsarchiv Augsburg verstärkt Berücksichtigung. Sekundärliteratur zum Thema stellen die Veröffentlichungen von Hermann Oblinger (1990/91 und 1997) zur *Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Bayerisch-Schwaben [...]* sowie die Dissertation von Marianne Mahler (1992) über die *Entwicklung und Struktur der Lehrerbildungsanstalt in Lauingen (1841-1935)* dar.

2 Zur erforderlichen musikalischen Vorbildung

Welche Voraussetzungen zur Aufnahme an einem bayerischen Lehrerseminar im 19. Jahrhundert gegeben sein mussten, unterlag stets einer mehr oder weniger liberalen Definition, welche die jeweiligen Regierenden festlegten. Es hing also in erster Linie von den allgemeinen Bildungsintentionen ab, welche Bewerber aus welchen Gründen auch immer für geeignet befunden wurden, als Galionsfiguren für die staatliche Idee von Bildung zu dienen. Die bei einer Eignungsprüfung zum Lehramtsanwärter zu erfüllenden Kriterien spiegelten somit unweigerlich das liberale, konservative oder reaktionäre Klima in Regierungskreisen wieder und setzten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen eindeutige Wertmaßstäbe. Nach Mahler war es Sinn und Zweck der jährlich stattfindenden Aufnahmeprüfungen, „den häufig bemerkten Andrang unfähiger Subjekte zu diesem Stande zu einer Zeit abzuleiten, wo die Ergreifung einer anderen Berufsart noch möglich und ersprießlich ist.“⁵

⁴ Vgl. hierzu auch Nolte 1998, S. 32-41.

⁵ Verfügung vom 22. Juli 1831, zit. nach Mahler 1992, S. 57.

Die in den jeweiligen Verordnungen geforderten Musikenkenntnisse der als geeignet für den Beruf des Volksschullehrers befundenen Bewerber lassen sich chronologisch geordnet wie folgt zusammenfassen: Gibt sich das Allgemeine Regulativ für die Ordnung der Schullehrersminarien und die Bildung der Volksschullehrer überhaupt aus dem Jahre 1809 noch damit zufrieden, dass die zukünftigen Zöglinge in der Musik wenigstens die Anfangsgründe des Singens und des Klavier- oder Orgelspiels beherrschten, so stellt dagegen schon die Verordnung von 1823 ernüchtert fest, dass die Bedingungen der Aufnahme in das Schullehrer-Seminar, die durch die oben erwähnte Verordnung [...] (1809) festgesetzt wurden, sich durch die bisherige Erfahrung als unzureichend erwiesen haben, um den Präparanden in einem zweijährigen Seminarkurs die nötige gründliche Bildung zu geben.⁶ Aus diesem Grunde erwartete man von nun an zumindest, dass der Zögling sowohl im Klavier- und Orgelspielen, als auch im Singen nicht unbedeutende Fortschritte gemacht hat.⁷ Eine nochmalige, bedeutende Erweiterung erfuhr der Anforderungskatalog dann im Regulativ von 1836, in welchem von dem Kandidaten verlangt wurde, daß er in der Musik Takt und Notenkenntnis sich erworben habe, die Töne richtig treffe, eine leichte Messe oder einen einfachen Choral zu singen, auf der Orgel bei leichter Applikatur ein Stück zu spielen im Stande sei, auf der Violine einige Fertigkeit sich angeeignet und im Generalbass mit der Lehre von den Intervallen, vom Dreiklang, von den hauptsächlichen Versetzungen, von den Akkorden und von den einfachen Übergängen sich bekannt gemacht habe, [...].⁸

Bis zur Verordnung von 1836 hatten die Prüfungsgegenstände im Fach Musik einen beständigen Ausbau erfahren. Nach diesem vorläufigen Höhepunkt 1836 entspannten sich die Anforderungen wieder ein wenig und verteilten sich zum einen auf die Aufnahmevoraussetzungen der Präparandenschulen, die als unabdingbare Grundlagen eine „gute Anlage zur Musik“ sowie den Nachweis einer begonnenen Ausbildung in „den Anfangsgründen im Gesange und womöglich auch im Klavier- und Violinspiele“ erwarteten, womit sich diese als nahezu kongruent zu den im ersten Regulativ von 1809 erhobenen

⁶ Regulativ von 1809, in: Döllinger 1838, S. 1159f und Regulativ von 1823, in: Dantl 1989, S. 12.

⁷ Verordnung von 1823, in: Dantl 1989, S. 12.

⁸ Regulativ von 1836, in: Dantl 1989, S. 14.

Bedingungen für die Aufnahme in die Lehranstalten erwiesen, und zum anderen auf die wünschenswerten Kenntnisse bei der Aufnahme in das Lehrerseminar, bei welcher man neben einem Zeugnis über das Bestehen des 3. Jahreskurses der Präparandenanstalt noch schriftlich in den Fächern Religion, Deutsch und Rechnen sowie mündlich ebenfalls in Religion, Deutsch, Rechnen, aber auch in Musik geprüft wurde und man zum Bestehen in allen Fächern mindestens die Note drei erreichen musste.⁹

Schuljahr	1829/30	1830/31	1831/32- 1833/34	1834/35	1835/36	1836/37	1837/38	1838/39	1839/40	1840- 1842	1842/43
Gesamtzahl der Bewerber:	34	46	117	47	35	54	61	60	63	-	38
davon mit einem Nebeninstrument:	1	8	26	8	6	15	18	10	16	-	4
Zwei Instr.:	4	5	20	8	5	11	12	10	9	-	6
Drei Instr.:	3	7	8	6	3	1	9	6	5	-	1
Vier Instr.:	7	3	11	3	2	2	3	5	2	-	1
Fünf und mehr Nebeninstrumenten:	3	1	5	4	2	2	0	0	5	-	1
Gesamtzahl der Bewerber mit einem od. mehreren Nebeninstrumenten:	18	24	70	29	18	31	42	31	37	-	13

Tab. 1: Aufgliederung der Bewerberzahlen der Lehranstalt Lauingen nach den in den Prüfungsakten von 1829-1842 (mit Ausnahme der fehlenden Prüfungsakten von

Einen spannenden Einblick in die Prüfungsfächer geben die Prüfungsakten der Lehrerbildungsanstalt Lauingen (Bayerisch-Schwaben) im Universitätsarchiv Augsburg.¹⁰ Bemerkenswert detailliert sind vor allem die musikalischen Prüfungsergebnisse der Aufnahmeprüfungen aus den Jahren 1829 bis 1840 no-

⁹ Normativ von 1857, zit. nach Mahler 1992, S. 66/78.

¹⁰ Universitätsarchiv Augsburg, LBA Lauingen 18-20, 23-28, 61.

tiert. So wurden dort fein säuberlich neben der Benotung des obligatorischen Vorspieles auf Orgel, Klavier und Violine sowie des ebenfalls verlangten Gesangsvortrages auch die Instrumente verzeichnet, welche die Prüfungskandidaten darüber hinaus noch beherrschten, wodurch ihnen anscheinend weitere Bonuspunkte zugute kamen. Tabelle 1 gibt nun darüber Auskunft, wie viele Bewerber außer den vorgeschriebenen Hauptinstrumenten Orgel, Klavier und Violine noch Nebeninstrumente spielten. Mehrfachnennungen waren möglich und sind ebenfalls in der Tabelle verzeichnet.

Aus dieser Aufstellung wird nun ersichtlich, dass in den Jahren von 1829 bis 1840 mindestens die Hälfte der Lehramtskandidaten in der Regel zusätzlich zu ihrem Können auf der Orgel, dem Klavier und der Violine noch Fertigkeiten auf einem oder mehreren anderen Instrumenten nachweisen konnte. Von 1831 bis 1834 und von 1836 bis 1838 waren es sogar deutlich mehr als die Hälfte, die sich auf mehreren Instrumenten hervortaten. Warum wurde aber gerade in diesem Zeitraum der musikalischen Beschlagenheit der Zöglinge eine solche Bedeutung beigemessen? Die Aufzeichnungen, welche der Aufstellung zu Grunde liegen, fallen allesamt in die Amtszeit des Seminarleiters Andreas Büschl, der sich in dieser Zeit (1824-1854) sehr um eine fundierte musikalische Schulung seiner Zöglinge verdient gemacht hat. Eine Begründung dafür, warum gerade in diesen Jahren verstärkt Buch geführt wurde über die musikalischen Fertigkeiten der ins Lehrerseminar Einstiegswilligen.

Unterstützt durch die zuvor genannten Regulative, welche immer eindringlicher auf eine musikalische Vorbildung pochten,¹¹ stand einer musikalischen Schwerpunktsetzung in den Eignungsprüfungen nichts mehr im Wege. Vielleicht war das Regulativ von 1836 auch unmittelbar Ursache für den leichten Anstieg von musikalisch gleich mehrfach beschlagenen Bewerbern, die bei der intensivierten Wertschätzung, die man mittlerweile musikalischem Können entgegenbrachte, ihre Chance witterten. Welche Nebeninstrumente standen aber nun bei den Lehramtsanwärtern hoch im Kurs? In dieser Frage Klarheit verschafft das in Tabelle 2 zusammengestellte Verzeichnis der in den Aufnahmeprüfungen von 1829 bis 1842 als Nebeninstrumente fungierenden Blasinstrumente. Dabei erfreute sich bei den Holzblasinstrumenten die Flöte über Jahre hinweg ungebrochener Beliebtheit, während bei den Blechblasinstru-

¹¹ Siehe Regulativ von 1836, in: Dantl 1989, S. 15.

menten das Horn Spitzenreiter war. Aber auch Klarinette und Trompete standen in der Gunst vieler Schulamtsanwärter ganz oben. Pflichtinstrumente wie etwa die Violine sowie andere Streichinstrumente werden in der Aufzählung nicht berücksichtigt.

Schuljahr	1829/30	1830/31	1831/32- 1833/34	1834/35	1835/36	1836/37	1837/38	1838/39	1839/40	1840/41- 1841/42	1842/43
Holzblasinstrumente											
Flöte:	5	10	44	15	8	15	12	13	20	-	4
Piccoloflöte:	0	0	0	1	1	0	0	1	0	-	0
Klarinette:	3	8	34	6	8	7	5	5	3	-	2
Hohe Klarinette:	8	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0
Oboe:	1	0	0	0	0	1	0	0	0	-	0
Fagott:	0	1	5	1	1	1	0	0	1	-	0
insgesamt:	17	19	83	23	18	24	17	19	24	-	6
Blechblasinstrumente											
Horn:	9	12	34	15	8	15	16	15	17	-	4
Klappenhorn:	0	0	1	1	0	0	1	0	6	-	0
Trompete:	0	9	19	9	6	6	4	7	4	-	1
Chromat. Tr.:	0	0	0	1	0	0	0	0	0	-	0
Posaune:	0	2	8	5	2	4	7	2	6	-	1
Piston/ Baß:	1	0	0	0	0	0	0	1	0	-	0
insgesamt:	10	23	62	31	16	25	28	25	33	-	6

Tabelle 2: Anzahl der Nennungen von Blasinstrumenten als Nebenfachinstrumente nach den Prüfungsakten von 1829 bis 1842 (mit Ausnahme der fehlenden Prüfungsakten von 1840-1842)(siehe LBA Lauingen 18-20; 23-28 und 61; Universitätsarchiv Augsburg).

Bei den Blasinstrumenten ist der langsame, aber sichere Siegeszug der Blechblasinstrumente nicht zu übersehen. Zwar hielten sich im Zeitraum von 1829 bis 1840 die Holz- und Blechblasinstrumente bisweilen noch die Waage, aber neue Errungenschaften wie das Klappenhorn und die chromatische Trompete, auf welchen die chromatischen Möglichkeiten beträchtlich vermehrt waren, tauchten schon vereinzelt auf und verstärkten die Popularität der Polsterzungeninstrumente. Die ebenfalls bisweilen erwähnten Hohen Klarinetten lassen in verstärktem Maße auf eine Querverbindung zur Militärmusik schließen, da vornehmlich dort diese Instrumente im 19. Jahrhundert einge-

setzt worden sind.¹² Sicher ist, dass die Schuldienstanwälter nicht in einem kulturleeren Raum aufgewachsen sind und auch während ihrer Ausbildung vielseitige musikkulturelle Anregungen empfangen und bisweilen auch auf ausdrücklichen Wunsch der Machthabenden im Blasmusiksektor weitergegeben haben, wie die noch folgenden Ausführungen belegen werden.

3 Ausbildungsinhalte und Gliederung der Lehrerschulung

3.1 *Ausbildungsverordnung 1809*

Mit derselben Akribie, welche die bayerische Regierung der Fixierung der Eignungskriterien für die Zulassung zur Lehrerausbildung zukommen hatte lassen, bemühte sie sich auch, die Ausbildungsinhalte bis ins kleinste Detail nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Welche Gewichtung dem Fach Musik in der Lehrerausbildung im Laufe des 19. Jahrhunderts zugedacht wurde, hing demnach ebenso wie die Kriterien für die Eignungsprüfung vollkommen von den allgemeinen Bildungsintentionen ab, welche durchaus auch den außerschulischen Bereich mit im Blickfeld hatten. So teilte etwa die Ausbildungsverordnung vom 11. Juni 1809 die Unterrichtsgegenstände in drei Kategorien auf:

Da gab es zum einen die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche der künftige Lehrer für seinen eigentlichen Beruf benötigte, nämlich Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion sowie Singen (umfasste Figural- und Chorgesang, Klavier, Generalbass und Harmonielehre), Violinspiel, Zeichnen und Pädagogik. Die zweite Kategorie enthielt die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihm zu seiner eigenen weiteren Ausbildung behilflich waren, wie etwa die Sachfächer Geschichte, Geographie, Geometrie und Naturkunde, damit sich die Volksschullehrer „*vor dem ungebildeten Haufen des Volkes sowohl durch einen größeren Umfang von Kenntnissen, als auch durch eine vorurteilsfreie Denkart auszeichnen*“ konnten.¹³ Aufgrund der mehr als mageren Entlohnung der im Schuldienst befindlichen Volksschullehrer nahm die dritte Kategorie der Kenntnisse und Fertigkeiten, die der Lehrer für die Ausübung von anderweiti-

¹² Waigel 2005, S. 141-177.

¹³ Dantl 1989, S. 11.

gen mit den Schulämtern zu vereinenden Geschäften bedurfte, zunächst einen wichtigen Stellenwert bei der Ausbildung ein. Ob aber Fächer wie Technologie, Industrie (= Korbflechtereie und Papparbeiten), Gartenkunde, Obstkultur, Orgelspielen, Gemeindeschreiberei und Bienenzucht – wie Mahler angibt – in erster Linie mit dem Hintergedanken an dörfliche Erwachsenenbildung eingerichtet wurden, ist meines Erachtens nach eher anzuzweifeln. Vermutlich drängte schlichtweg die Notwendigkeit des Erwerbs seines Lebensunterhaltes den Volksschullehrer zum Nebenverdienst.¹⁴

3.2 *Regulativ 1836*

Doch das noch im Geiste der Aufklärung verfasste Regulativ von 1809 sollte nicht allzu lange Gültigkeit besitzen, da der ursprünglich durchaus liberal gesonnene König Ludwig I. nach den Münchner Studentenunruhen im Jahre 1830 und den Ereignissen beim Hambacher Fest 1832 zunehmend in den „*Bann der Revolutionsfurcht*“ geriet.¹⁵ Misstrauisch argwöhnte der König, durch einige Vorkommnisse dieser Art bestätigt, die neuen Lehrerbildungsanstalten könnten Brutstätten revolutionärer Machenschaften und Gesinnung darstellen, woraufhin er durch das Regulativ von 1836 dem beizukommen versuchte. Es folgte eine Umstrukturierung des Lehrplans, in welchem die Fächer Religion (Katechismus, Biblische Geschichte, Kirchenlied), Deutsch, Schönschreiben, Rechnen, Zeichnen und in erhöhtem Maße Musik (Gesang, Klavier- und Orgelspiel, Generalsbass, Violinspiel und Unterricht in anderen Instrumenten) eine stärkere Gewichtung erfuhren, wohingegen die Realkenntnisse auf das Sammelfach Weltkunde und ein wenig Geschichte zusammenschrumpften.

Wie aus der Verordnung vom 31. Januar 1836 über den „*Unterricht in der Musik*“¹⁶ hervorgeht, wurde mit der musikalischen Unterweisung in erster Linie an den Bedarf der Kirche gedacht, stand also die musikalische Befähigung des künftigen, nebenberuflichen Organisten im Vordergrund. Dennoch war eine Betätigung auf Orchesterinstrumenten durchaus erwünscht, da sie bei be-

¹⁴ Siehe Dantl 1989, S. 5.

¹⁵ Doeberl 1931, S. 120 zit. nach Oblinger 1990/91, S. 45.

¹⁶ Bavar.4243y, S. 24f, BSB München.

sonderen Feierlichkeiten im öffentlichen Rahmen dem Institut zu Repräsentationszwecken dienlich sein konnte.

3.3 *Normativ 1857*

Trotz der restriktiven Anweisungen des Regulativs von 1836 ließen sich vor allem viele bayerisch-schwäbische Lehrer in ihren Forderungen nach einer umfassenden wissenschaftlichen Ausbildung in den Schullehrerseminarien nicht einschüchtern und richteten 1848 eine entsprechende Eingabe an die Nationalversammlung und den bayerischen Landtag, woraufhin diese nicht selten *„wegen des Umganges mit demokratischen Gestalten, wegen Mitgliedschaft beim Märzverein oder beim Volksverein und Sammlung von Unterschriften zu Adressen für die Grundrechte [...], wegen exzessiven Betragens und aufreizender Reden oder fortgesetzten demokratischen Wühlens und Amtsehrenbeleidigung“* strafversetzt oder aus dem Dienst gänzlich entlassen wurden.¹⁷ Vor dem Hintergrund dieser eben benannten Ereignisse müssen die Verschärfungen des Normativs von 1857 gesehen werden. Mit Nachdruck wurde vor allem auf die Unumgänglichkeit einer verstärkten religiösen Unterweisung verwiesen, wobei auch alle übrigen Fächer von religiösen Inhalten durchdrungen sein sollten, und der Fächerkanon mit dem *„Unterricht im niederen Kirchendienst“* eine Ergänzung erfuhr.¹⁸ Die übrigen Lehrgegenstände waren in etwa die gleichen, wie sie in den Volksschulen gelehrt wurden einschließlich einer vertieften Ausbildung im Fachbereich Musik.

Welche dominante Stellung dem Fach Musik, das Gesang, Klavier-, Orgel- und Violinspiel sowie Generalbass umfasste, zukam, zeigt die Tatsache, dass zu dieser Zeit dem Fach mit insgesamt 12 Lehr- und 14 Übungsstunden von allen Fächern die meiste Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt worden ist.¹⁹ Damit gehörte Musik zu den Hauptfächern Religion, Sprache, Rechnen, Schreiben, Kirchendienst und Erziehungslehre. Alle übrigen Fächer wie etwa Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre und Landwirtschaft wurden dagegen zu den ‚gemeinnützigen Kenntnissen‘ gezählt und als Neben-

¹⁷ Hesse 1979, S. 138; Nickel 1965 und Apel 1993, S. 69 zit. nach Oblinger 1997, S. 39.

¹⁸ Oblinger 1997, S. 40.

¹⁹ in vier Unterrichtsstunden erfolgte die Einführung in den Generalbaß.

fächer rigoros eingekürzt, denn *„jede ungeeignete Steigerung bezüglich des Unterrichtsstoffes ist sorgfältig zu vermeiden, weil hierdurch nicht nur die Leistungen aller Gründlichkeit beraubt, sondern auch Aufgeblasenheit und Dünkelhaftigkeit erzeugt werden.“*²⁰ Hinsichtlich der Ausbildungsgliederung änderte sich durch das Normativ von 1857 nichts.²¹

3.4 Normativ 1866

Von 1866 an hatte der Vorbereitungsunterricht an der Präparandenschule vornehmlich die Aufgabe, den in der Volksschule gelernten Unterrichtsstoff zu verfestigen und zu ergänzen sowie *„die geistige Entwicklung und formale Bildung der Zöglinge zu fördern.“*²² Hierzu als geeignet betrachtete man von 1866 an in erster Linie die Fächer Religionslehre (3 Wst.), Deutsch und Musik (je 3 Wst.) und Rechnen (4 Wst.). Fortgesetzt wurde die Ausbildung nach erfolgreichem Abschluss der Präparandenschule und bestandener Aufnahmeprüfung in einem Lehrerseminar. Dort hatte inzwischen das Unterrichtsangebot eine Wandlung erfahren: Zurechtgestutzt war mittlerweile vornehmlich das Fach Musik worden, welches in der Verordnung von 1857 eine unverhältnismäßige Ausweitung erfahren hatte. Vor allem die Aktivitäten des 1861 gegründeten Bayerischen Lehrervereins trugen dazu bei, dass nun der weltoffene Lehrer mit einer erweiterten Allgemeinbildung in der Lehrerbildung angestrebt wurde, Fächer wie Geographie, Geschichte und Naturgeschichte sowie Biologie und Naturlehre wieder eine Rolle spielten und *„die Zöglinge neben der Weiterführung ihrer allgemeinen Bildung durch tiefere Begründung, stufenweise Steigerung und Erweiterung des im Vorbereitungsunterrichte behandelten Lehrstoffes in das Lehrfach selbst“* eingeführt und *„mit der Unterrichtskunst im eigentlichen Sinne des Wortes“* vertraut gemacht werden konnten.²³ Die Früchte dieser liberalen Gesinnung, welche in dem Zitat zum Ausdruck kommt, blieben auch für den Rest des 19. Jahrhunderts in der Lehrerbildung maßgebend, indem das Normativ von 1866 bis 1954 die vornehmliche Rechtsgrundlage der Lehrerbildung bildete, was natürlich nicht die eine oder andere kleinere Ergänzung oder Korrektur des Stundenplanes ausschloss, auf welche

²⁰ Mahler 1992, S. 67/69.

²¹ Vgl. Mahler 1992, S. 65.

²² Mahler 1992, S. 75.

²³ Weber 1865, S. 684 zit. nach Oblinger 1990/91, S. 56f.

jedoch an dieser Stelle aus Relevanz- und Platzgründen nicht weiter eingegangen werden soll.²⁴

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Musik und Musikausübung das gesamte 19. Jahrhundert hindurch eine zentrale Rolle in der Ausbildung der Volksschullehrer gespielt haben. Vor allem auch das Instrumentalspiel wurde gefördert und war unbedingt erforderlich bei den Aufnahmeprüfungen sowohl für die Präparandenschulen als auch für die Lehrerseminarien.

4 Volks- und Blasmusik im Lehrerseminar?

Ist für heutige Lehramtsstudenten ein Studium ohne eine zumindest ansatzweise Unterweisung in den Bereichen Pop-, Rock- und Volksmusik mittlerweile fast undenkbar, so gehörte im 19. Jahrhundert die Ausgrenzung der damals bekannten Unterhaltungsmusik in den Lehrerseminarien zum Alltag. Da der dortige Unterrichtsbetrieb stark von der christlichen Lehre geprägt war, die aufgrund der befürchteten moralischen Gefahr für die Jugend auch im 19. Jahrhundert noch erhebliche Ressentiments gegenüber Tanz- und Volksmusik hegte, ist es nicht weiter verwunderlich, dass zunächst mit aller Vehemenz versucht wurde, die Schulamtsanwärter zu einer asketischen Lebensweise zu bewegen, in welcher Musik und Tanz keinen Platz hatten. Aus diesem Grunde legte man sehr viel Wert darauf, dass die Seminaristen in nahezu klösterlicher Abgeschiedenheit lebten. Ab dem Regulativ von 1836 war ihnen neben dem generellen Verbot des Entfernens vom Schulgelände sogar in den Ferien untersagt, die Internatsunterbringung der Seminarschule zu verlassen.²⁵ Kontakte zum Dienstpersonal wurden streng geahndet, wie das Beispiel einer Dillinger Magd zeigt, „*die sich der Bekanntschaft mit einem Zögling verdächtig gemacht hatte*“, und deshalb auf der Stelle entlassen wurde. Derselbe Vorwurf ereilte auch die Töchter des Inspektors Heindl, die sich 1839 nicht gehörig entfernt von den Seminaristen gehalten und besonders im Garten sich in Gesellschaft derer befunden haben sollen.²⁶

²⁴ Vgl. Oblinger 1990/91, S. 56f.

²⁵ Vgl. Mahler 1992, S. 59/61.

²⁶ Staatsarchiv Augsburg, Akten der Regierung Nr. 8606, in: Oblinger 1997, S. 31.

Eine Abkehr von diesen rigorosen Vorschriften ist erst mit dem Normativ von 1857 allenthalben teilweise eingetreten, in welchem man den Zöglingen nun zumindest eine Ferienzeit außerhalb der Internatsmauern zubilligte, in der sie jedoch unter der Aufsicht der lokalen Schulbehörde standen und alles zu vermeiden hatten, „*was mit ihrem künftigen Berufe nicht übereinstimmt, namentlich von dem Besuche der Wirtshäuser und Tanzplätze sich ferne zu halten, wogegen es einer ihrer vorzüglichsten Pflichten ist, dem Gottesdienste jederzeit auf eine von religiöser Bildung zeugenden Weise beizuwohnen und bei dem dazu gehörenden niederen Kirchendienste sich soviel als möglich zu beteiligen.*“²⁷ Eine weitere Lockerung der Vorschriften ergab sich dann nach der Verordnung von 1866, als es den Lehramtsanwärtern nun sogar erlaubt war, nach vorheriger Genehmigung durch den Direktor für kleinere Besorgungen das Internatsgelände zu verlassen. Auch der Besuch von Konzerten, Theatern und Gasthäusern wurde nun für den Fall, dass ein Erziehungsberechtigter zugegen war, gestattet.²⁸ Die oberste Maxime der neuen, liberaleren Handhabung des Ausgehverbotes lautete nun: „*Das Internatsleben der Zöglinge soll nicht den Charakter klösterlicher Abgeschlossenheit annehmen. Der Verkehr mit der Außenwelt ist daher nur insoweit abzuschneiden, als derselbe schädlich wirkt, andererseits jedoch insofern zu gestatten, als er den Zöglingen von Vorteil ist.*“²⁹

Wie die vorangegangenen Beispiele dokumentieren, bestand zwischen den Lebensvorstellungen der angehenden Schullehrer und ihrer Vorgesetzten ein bedeutender Unterschied, in welchem sich sicherlich auch ein Generationenkonflikt widerspiegelte. Der menschlich nachvollziehbare Wunsch vieler junger Lehramtsanwärter nach Geselligkeit und sinnlichen Vergnügungen jeglicher Art kam schließlich in einer musikalischen Subkultur zum Ausdruck, welche, vergleichbar mit dem Punkrock Ende des 20. Jahrhunderts, Abgrenzung von den Idealen und den ästhetischen Vorstellungen der Elterngeneration bedeutete und nicht selten Ablehnung provozierte. Die Rede ist von der Blasmusik und ihrem Instrumentarium. Offenbar wehrten sich manche Zöglinge vehement gegen den Versuch ihrer Lehrer, ihren Musikgeschmack weg von der Unterhaltungs- hin zur Kunstmusik, welche im Lehrerseminar gewünscht

²⁷ Normativ von 1857, in: Mahler 1992, S. 70.

²⁸ Vgl. Mahler 1992, S. S. 80.

²⁹ Weber 1886, S. 704ff zit. von Oblinger 1990/01; S. 58.

wurde, zu beeinflussen. So fielen etwa die Lehrerseminare auch bei ihrem öffentlichen Wirken in der Regel durch eine gediegende Programmgestaltung auf.

Die Lehrerbildungsanstalt in Lauingen zum Beispiel trat vor allem während der Amtszeit des Seminarinspektors Andreas Büschl (1824-1854) nach der Übersiedlung von Dillingen in die Gebäude des ehemaligen Augustinerstiftes in Lauingen³⁰ mit „*musikalischen und deklamatorischen Darbietungen*“ verstärkt an die Öffentlichkeit. Großen Anteil an dieser Entwicklung hatte Friedrich Kemptner aus Limbach (1810-1864), der von 1841 an über zwei Jahrzehnte als Musiklehrer am Seminar in Lauingen tätig gewesen war, wobei er nicht nur an die Aufführung von Symphonien und Oratorien ging, sondern auch durch seine eigene kompositorische Tätigkeit öffentliche Aufmerksamkeit erregte.³¹ Als ein unbestrittenes Glanzlicht in der Tradition der Lehrerbildungsanstalt, auch das öffentliche musikalische Leben der Stadt Lauingen mit alljährlich veranstalteten und musikalisch umrahmten Weihnachtsfeiern, Faschingsveranstaltungen und Schlussfeiern zu bereichern, können vor allem die zum 50jährigen Jubiläum des Schullehrerseminars 1875 abgehaltenen Feierlichkeiten bezeichnet werden.³² Ein Programm, das der am 10. Juli erfolgten Einladung an den Stadtmagistrat beigelegt wurde, gibt Auskunft über die Musikdarbietungen, welche zu diesem Anlass dargebracht worden sind:

*8 ½ Uhr Gottesdienst mit Te Deum. Hierauf folgten a) Fest-Cantate, gedichtet von Fischer, für Männerstimmen und Orchester komponiert von Deigendesch, kgl. Seminarlehrer, b) die Festrede, c) Presto aus der C-Moll-Symphonie von Jos. Haydn, d) Rede, von Seminaristen verfasst und gehalten, e) Oedipus von Kolonos des Sophokles: Musik von Felix Mendelssohn-Bartholdy; 2 Uhr; Dîner. Hierauf Besichtigung des Seminars. Abends Reunion.*³³

Um den Anforderungen dieses anspruchsvollen Programms vollkommen gerecht zu werden, müssen die Zöglinge der Lehrerbildungsanstalt in Lauin-

³⁰ Oblinger 1997, S. 34.

³¹ Vgl. Gernot 1990/91, S. 25 und Mahler 1992, S. 174f.

³² Vgl. Mahler 1992, S. 165.

³³ Mahler 1992, S. 166.

gen ein beträchtliches musikalisches, instrumentales Talent und Können mitgebracht haben, welches sie jedoch zum Missfallen ihrer Ausbilder nachweislich nicht immer nur in den Dienst der Kunstmusik gestellt haben. So lehnte etwa Franz Joseph Fröhlich, Direktor des Musikalischen Insitutes in Würzburg, wie viele andere Musiker der alten Garde bereits 1829 die in der Militärmusik in Gebrauch sich befindenden „*stark=tönenden Instrumente*“ ihrer „*scharfen Effecte*“ wegen ab und argumentierte weiter, dass „*der Kenner selten das im Ganzen und Einzelnen entdecken*“ würde, „*was man Kunst im eigentlichen Sinne nennt.*“³⁴ Entgegen dieser im 19. Jahrhundert weit verbreiteten stark eingegrenzten Sichtweise von Musik, vorzugsweise von „Kunstmusik“, als einer erhabenen Kunstform, die es vor den schädlichen Einflüssen von Militär- und in erster Linie Volksmusik sowie deren Instrumentarium zu schützen galt, agierte die Jugend – wie die Tabellen 1 und 2 veranschaulichen – relativ unbefangen mit den verstärkt an Popularität gewinnenden Holz- und Blechblasinstrumenten und scheute auch nicht vor Strafe zurück, die sie an der Musikausübung im Rahmen der von offizieller Seite meist verpönten Tanzveranstaltungen hätte hindern sollen. Auch der in Schwaben zunächst als Volksschullehrer wirkende und später als Urheber des Tonkünstlerlexikons, Musikschulgründer, Herausgeber musikalischer Zeitschriften und Komponist bekannt gewordene Cyrill Kistler verdiente sich nach eigenen Angaben noch während seiner Lehrerausbildung ein Zubrot durch das Aufspielen in Wirtschaftshäusern, wobei er und sein Freund sich als „Knöringer“³⁵ ausgaben:

*Nach einigen Monaten konnten wir die 280 Knöringer (= knöringer Märsche und Tänze) auswendig und es reizte uns selbst, solche Tänze und Märsche zu „komponieren“, was auch geschah. Wir hatten es soweit gebracht, dass wir in der Faschingszeit 1861 öffentlich in den Wirtsstuben als „Knöringer“ (natürlich maskiert) auftraten, ohne dass uns jemand erkannte.*³⁶

³⁴ Fröhlich 1829, S. 21f.

³⁵ Knöringer Bürger (Knöringen ist eine bayerisch-schwäbische Ortschaft) sind im 19. Jahrhundert durch ihr überdurchschnittliches musikalisches Engagement bekannt geworden.

³⁶ Kistler 1889, S. 73f.

Als jedoch sein Großvater dahinter gekommen war, dass er heimlich „geknörigert“ hatte – wie er es selbst ausdrückte – folgte eine körperliche Züchtigung und er wurde wieder in die Präparandenschule nach Schwabmünchen geschickt. Doch die Revolte der Jugend war nicht mehr aufzuhalten. Mit dem Engagement der jungen Volksschullehrer in Blaskapellen und Tanzmusiken setzte sich schließlich ein Trend durch, den sich die Schulbehörden wohl so nicht hätten träumen lassen. Bis die Lehramtsanwärter jedoch nach ihren eigenen Vorstellungen ihr Leben gestalten konnten, mussten sie die harte Ausbildung in den Seminarschulen durchlaufen, welche vermutlich nicht nur sensible und scharfsinnige Freigeister wie Kistler empfindlich einengte:

Das Seminar war eine Anstalt mit Internat. Man verstand damals unter Internat eine Art Zuchthaus, in dem Beten und Fasten erlaubt, das freie Denken aber verboten war. Da hieß es parieren, denn die Geheimpolizei (gemeint sind wohl geheime Aufpasser der Anstalt-H. O.) sorgte dafür, dass Karzer und Freiheitsstrafe immer am Schwarzen Brett standen.³⁷

5 Volksschullehrer als Leiter von Landwehrkapellen

Erstaunlich mutet nach den vorausgehenden Erkenntnissen zunächst die Tatsache an, dass offenbar dieselben Behörden, welche auf die Lehrerseminarien ihren strengen Einfluss ausübten, zeitgleich die ausgebildeten Volksschullehrer mittels finanzieller Anreize ausdrücklich ermuntert haben sollen, an ihrem Dienstort sich in der Blasmusik zu betätigen. Verständlich wird jedoch dieser Wunsch, wenn man berücksichtigt, dass diese Förderung sich nahezu ausschließlich auf die staatlich initiierten und dementsprechend kontrollierten Landwehrkapellen bezog, welche den Grundstein zu einer einheitlichen bayerischen Nationalerziehung legen sollten.

Spätestens seit der Initiative der königlichen Kammer des Inneren zur „*Belebung des allgemeinen Sinnes für Musik [...]*“ vom 3. 4. 1836 dürfte sich das emsige Bemühen vieler Volksschullehrer um eine musikkulturelle Blüte in ihrem Wirkungskreis noch verstärkt haben, da hierin Beförderungen in Aussicht gestellt wurden. In demselben Dekret heißt es auch, dass bei diesem Versuch

³⁷ Kistler o. J. zit. nach Oblinger 1997, S. 42.

der Volksbildung kein Zwang angewendet werden soll, regionale Besonderheiten zu berücksichtigen sind, dem Schullehrer alle möglichen methodischen und didaktischen Freiheiten gewährt werden, schlichtweg der Pädagoge *„ohne den lächerlichen Schein des Bevormundens und Schulmeisterns des Gemütes zu einem ersprießlichen Ziele zu gelangen sei.“*³⁸

Offenbar fiel dieses Ansinnen tatsächlich auf fruchtbaren Boden, denn die Resonanz, welche die im folgenden Jahr sich anschließende, großflächig ausgerichtete Regierungsumfrage fand, in welcher es darum ging, zu ermitteln, inwieweit speziell die Dorfschullehrer auf das dörfliche Musikleben positiv einwirken könnten, war überwältigend.³⁹ Waren Dirigent und Volksschullehrer ein und dieselbe Person, so ist es nicht weiter verwunderlich, wenn vor allem auch begabte Schüler ermuntert wurden, der Landwehrkapelle beizutreten. Sicherlich tat die Anordnung, dass der Schulpädagoge verpflichtet wäre, begabten Schülern unentgeltlich Instrumentalunterricht zu erteilen, ihr Übriges, um diese Verknüpfung zwischen Schule und Militärmusik zu Wege zu bringen. Im Falle der Musikkapelle von Thannhausen (Bayerisch-Schwaben), welche 1808 von dem Lehrer und späteren Komponisten Anton Höfer gegründet worden ist, heißt es, dass zunächst hauptsächlich Schüler in diesem Ensemble vertreten gewesen seien.⁴⁰

Doch das Engagement der Lehrer ging üblicherweise über ihre pädagogische Tätigkeit in den Schulen, über die Leitung von Landwehrkapellen, Tanzmusiken, Kirchenorchestern, Kirchenchören und bürgerlichen Musikvereinen oder Singkreisen noch weit hinaus: Neben dem damals selbstverständlichen Arrangieren und Instrumentieren von Notenmaterial für die einzelnen Ensembles, der Präsenz der Schulmeister auch in kirchlichen Diensten als Organisten, Chorleiter und nicht selten auch als Mesner, zeichneten sich die Lehrer bisweilen durch eine rege Kompositionstätigkeit oder manchmal aufgrund der Abfassung von musikwissenschaftlichen und volkskundlichen Beiträgen aus.

³⁸ Döllinger 1838, S. 1407.

³⁹ Vgl. Tremmel 1992, S. 47 sowie ders. 2000, S. 50.

⁴⁰ Vgl. Tremmel 1985, S. 24.

*Offenbar schienen Maximilian II. die oftmals beachtlichen Leistungen der Volksschullehrer in der musikalischen Volksbildung schließlich dann doch über das Ziel hinauszuschießen, da er 1848 beklagte, dass die Militärmusikbanden auf Paraden und dergleichen so viele wertlose oder geschmacklose Arien von Verdi, Donizetti unter anderem mehr aufspielen, anstatt sich zum Beispiel wirkliche Volkslieder zur Grundlage zu wählen, an denen namentlich Südbayern so reich sei.*⁴¹

Sicherlich ging es dem Regenten hierbei nicht ausschließlich um die bewusste Bildung des musikalischen Volksgeschmackes und die Aufwertung des Volksmusikizierens als eine aussterbende Gattung, wie folgende Aussagen be-
weisen:

*Da die Wirkung der Militär-Musik auf die Massen tief und weitverzweigt ist, so wäre es wohl der Mühe wert, diese Frage in Erwägung zu nehmen, da die Staatsregierung auch das verhältnismäßig Geringfügige nicht außer acht lassen darf, wenn es sich um Belebung nationaler Bildung auf irgend einem Gebiete handelt.*⁴²

Vorrangiges Ziel des Monarchen war es demnach, ein einheitliches bayerisches Nationalbewusstsein in der Bevölkerung zu schaffen, was vor allem in den ab 1803 neu an Bayern gefallen Gebieten – zu welchen bekanntlich auch die Landstriche in Bayerisch-Schwaben gehörten – dringend nötig war. Bei diesem Vorhaben hatten vor allem die im Zeitraum von 1807 bis 1816 allein in Schwaben und Neuburg entstandenen 38 Landwehrkapellen und deren erste Dirigenten, die Volksschullehrer, die Funktion, Integration und Identifikation der neuen bayerischen Bürger voranzutreiben.⁴³

⁴¹ Tremmel 1992, S. 48.

⁴² Maximilian II. 1859, zit. nach Tremmel 1992, S. 48.

⁴³ Vgl. Tremmel 1992, S. 43.

Literatur

- Dantl, Georg (1989). *Vom Schullehrling zum Schulmeister. Geschichte der Lehrerbildung im 19. Jahrhundert* (Oberpfälzer Raritäten. O. Hrsg., Bd. 5). Weiden: Taubald.
- Döllinger, Georg Ferdinand (1838). *Unterricht und Bildung* (Sammlung der im Gebiet der innern Staatsverwaltung des Königreiches Bayern bestehenden Verordnungen. Hg. von Georg F. Döllinger, Bd. 9). München: Jonas Joseph Lentner.
- Fröhlich, Franz Joseph (1829). *Systematischer Unterricht in den vorzüglichsten Orchesterinstrumenten mit einer Anleitung zum Studium der Harmonielehre, sowie zur Direktion eines Orchesters und Singchores. Zweiter Teil mit 20 Bögen musik. Tabellen*. Würzburg: Franz Bauer.
- Gernot, Ludwig (1990/91). Von der Fürstlichen Schule zum Albertus-Gymnasium Lauingen. In Direktorat des Albertus-Gymnasiums Lauingen/Donau (Hrsg.), *Festschrift zur Erinnerung an die 1841 erfolgte Verlegung des Lehrerseminars von Dillingen an der Donau nach Lauingen (Donau) und die spätere Begründung der Lehrerbildungsanstalt Gundelfingen*. O. O.: Leo-Druck.
- Kistler, Cyrill (1889/2000). Die Knöringer. In J. Focht & E. Heigl (Hrsg.), *Musik in Mittelschwaben einst und jetzt* (=Schriftenreihe der Museen des Bezirks Schwaben. Hg. von Hans Frei, Bd. 23). Augsburg: Oberschönfeld.
- Mahler, Marianne (1992). *Entwicklung und Struktur der Lehrerbildungsanstalt in Lauingen (1841-1935). Ein Beitrag zur Geschichte der Lehrerbildung in Bayern*. Unveröffentl. Dissertation, Bonn.
- Nolte, Eckhard (1998). *Außerschulische musikalische Tätigkeiten des Volksschullehrers im 19. Jahrhundert, ihre Voraussetzungen und deren Abbau*. In F. Brusniak & D. Klenke (Hrsg.), *Volksschullehrer und außerschulische Musikkultur: Tagungsbericht Feuchtwangen 1997*. Augsburg. Wißner.
- Oblinger, Hermann (1990/91). Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Bayerisch-Schwaben von der Normalschule bis zur Universität. In Direktorat des Albertus-Gymnasiums Lauingen/Donau (Hrsg.), *Festschrift zur Erinnerung an die 1841 erfolgte Verlegung des Lehrerseminars von Dillingen an der Donau nach Lauingen (Donau) und die spätere Begründung der Lehrerbildungsanstalt Gundelfingen*. O. O.: Leo-Druck.

- Oblinger, Hermann (1997). *Geschichte der Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Bayerisch-Schwaben vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (=Schriftenreihe des Vereins der Freunde und Förderer des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen. Hg. vom Verein der Freunde und Förderer des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen. Bd. 5). Rettenbach: Alois Feil.
- Tremmel, Erich (1985). *Die Anfänge der Blasmusikkapellen im bayerischen Regierungsbezirk Schwaben*. Unveröffentl. Magisterarbeit, Augsburg.
- Tremmel, Erich (1992). Staatliche Musikförderung im 19. Jahrhundert. In H. Frei (Hrsg.), *Wege der Volksmusik. Beispiel Ries*. (=Schriftenreihe der Museen des Bezirks Schwaben, Bd. 7). Gessertshausen: Steinmeier.
- Tremmel, Erich (2000). Die Entwicklung der Blaskapellen in Bayerisch-Schwaben im 19. Jahrhundert. In J. Focht & E. Heigl (Hrsg.), *Musik in Mittelschwaben einst und jetzt* (=Schriftenreihe der Museen des Bezirks Schwaben, hg. von Hans Frei, Bd. 23). Augsburg: Oberschönefeld.
- Waigel, Simone (2006). *Blasmusik und ihre Vermittlung in Bayerisch-Schwaben im 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Klarinette* (=Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 14). Frankfurt: Lang.

Musizieren außerhalb der Schule

Von der Blockflöte zur E-Gitarre

Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen

1 Hintergrund

Kinder und Jugendliche wenden sich mit zunehmendem Alter stärker der Popmusik als anderen musikalischen Sparten zu. Dies betrifft gleichermaßen ihre Hörpräferenzen wie ihre eigenen musikalischen Aktivitäten. Die Änderung des Musikgeschmacks beginnt bereits im Grundschulalter und ist während der Pubertät besonders deutlich ausgeprägt (Schellberg & Gembris, 2004, 2007; Schulten, 1990, 1999). Dass sich Kinder im Laufe der Jahre insbesondere von klassischer Musik tendenziell abwenden, wurde in verschiedenen Untersuchungen bestätigt (Kloppenburg, 2005, im Überblick). Unter den vielschichtigen Determinanten, denen der Musikgeschmack im Zeitraum der Adoleszenz unterliegt, scheinen Alter und Geschlecht besonders bedeutend zu sein. Ist es im Kindesalter hauptsächlich das Elternhaus, das auf die Einstellungen und die (musikalische) Entwicklung maßgeblich Einfluss hat (vgl. dazu auch Bastian, 1989), so weicht dieser im Jugendalter dem Anschluss an Einstellungen der Peer groups. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Instrumentenwahl musizierender Kinder und Jugendlicher. In den Ergebnissen von Vogl (1993) beispielsweise, die professionelle und semiprofessionelle Geiger, Pianisten und Saxophonisten nach den Hintergründen ihrer Instrumentenwahl befragte, stammten Musiker, die ein „klassisches“ Musikinstrument spielten, vorwiegend aus musikalisch geprägten Familien und waren im Durchschnitt 11 Jahre alt, als sie das Instrumentalspiel begannen. Die befragten Saxophonisten nahmen dagegen erst mit 17,5 Jahren die Beschäftigung mit ihrem Instrument auf, die bei ihnen jedoch von Anfang an weit stärker als in der Vergleichsgruppe intrinsisch motiviert war. Möglicherweise liegen für die Instrumentenpräferenzen ähnliche Ursachen vor wie für die Einstellung zu der bevorzugten Musik, denn viele

Musikinstrumente werden mit „klassischem“ oder mit „populärem“ Musikgenre assoziiert.¹

2 Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende Studie versucht primär das Prestige zu erkunden, das Musikinstrumente bei Kindern haben – sowohl bei musizierenden als auch bei denjenigen, die selbst kein Instrument spielen. In zweiter Linie sollen die Gründe untersucht werden, die Kinder und Jugendliche zur Wahl eines bestimmten Instrumentes bewegen. Insbesondere interessiert die Frage, ob der Wandel der Musikpräferenzen, der sich in der Entwicklung von Kindern feststellen lässt, auch in Bezug auf Musikinstrumente zu beobachten ist. Daraus ergäbe sich die Hypothese, dass Kinder und Jugendliche mit steigendem Alter auch in stärkerem Maße Instrumente bevorzugen, die dem erweiterten Kontext Pop-/Rockmusik zuzurechnen sind. Überdies stellt sich die Frage nach Geschlechtereffekten bei den Instrumentenvorlieben, insbesondere im Hinblick auf den für die Gesamtpersönlichkeit entscheidenden Prozess beginnender geschlechtsspezifischer Ausprägungen.

3 Stichprobe, Methode und Datenanalyse

Im Schuljahr 2006/07 wurde in der Stadt Frankfurt an unterschiedlichen Grundschulen und Integrativen Gesamtschulen (IGS) eine Stichprobe von insgesamt 168 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 4, 6, 8 und 10 aufgenommen (s. Tabelle 1). Es wurden jeweils zwei Klassen pro Jahrgangsstufe befragt. Die Einschätzungen zu den Instrumentenpräferenzen wurden im Querschnitt mittels schriftlicher Befragung erhoben. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, wurden aus jeder Jahrgangsstufe zwei Klassen aus verschiedenen Schulen befragt. So gingen Antworten von musizierenden und nicht-musizierenden Kindern ein. Außerdem gelang es, das Prestige der Instrumente bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft und verschiedener Bildungsniveaus zu erfassen.

¹ Im Folgenden werden die Begriffe „klassisch“ und „populär“ sinngemäß, aber ohne Anführungszeichen verwendet.

Tab. 1: Überblick über die Stichprobe (N=168): Geschlechts- und Altersverteilung, Anteil der Instrumentalisten

Klassenstufe	4.	6.	8.	10.	gesamt
N	34	43	47	44	168
davon Instrumentalisten	21	4	9	7	41
Mädchen	20	23	22	23	88
davon Instrumentalisten	16	3	6	4	29
Jungen	14	20	25	21	80
davon Instrumentalisten	5	1	3	3	12
Altersdurchschnitt	9,5	12,1	13,9	15,9	13,1

Auffallend in der Übersicht der Geschlechts- und Altersverteilung der Stichprobe (s. Tabelle 1) ist die inhomogene Verteilung der Instrumentalisten. In den Grundschulklassen finden sich überproportional viele Kinder, die ein Instrument spielen. Dies dürfte jedoch milieubedingt sein: Die Instrumentalisten treten nämlich gehäuft in der einen der beiden befragten Grundschulklassen auf. In dieser ist das soziale Milieu nach Auskunft der Klassenlehrerin von Akademikerfamilien bestimmt.

Der Fragebogen zielte auf verschiedene Aspekte des Verhältnisses der Probanden zu Musikinstrumenten ab. Einerseits sollten in offenen Fragen Instrumentangaben der Schüler/-innen erfolgen, andererseits standen vorgegebene Instrumente auf einer fünfstufigen Likert-Skala zur Beurteilung an (s. Tabelle 2). Während der Übersichtlichkeit halber die Instrumente in Tabelle 2 in Gruppen angeordnet sind, war im Fragebogen die Reihenfolge bewusst durchmischt.

Zur Ergänzung der Informationen aus der schriftlichen Befragung wurden mit einer Auswahl von Probanden zusätzlich Schülerinterviews durchgeführt. Die daraus abgeleiteten qualitativen Daten, ausgewertet mit dem Textanalyse-system Maxqda, lieferten ausführlichere Informationen zu den Instrumentenvorlieben der Kinder und halfen, methodische Vielfalt der Studie zu gewährleisten. Der quantitative Teil der Untersuchung geht zurück auf ein Seminarangebot des Fachgebietes Musikpädagogik der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt.

Tab. 2: *Einzelinstrumente aus dem Fragebogen nach Gruppen geordnet*

Streich- instrumente	Blas- instrumente	Tasten- instrumente	Zupf- instrumente	Schlag- instrumente
Geige, Cello, Kontrabass	Blockflöte, Querflöte, Trompete, Posaune, Horn, Oboe, Fagott, Klarinette, Saxophon	Klavier, Orgel, Keyboard, Akkordeon	Gitarre, E-Gitarre, E-Bass, Harfe	Schlagzeug, Schlagwerk, Drumset

4 Ergebnisse

4.1 *Instrumentenwunsch und -beurteilung der Kinder*

Die Frage, welches Instrument die Kinder gerne lernen würden, wurde allen Befragten gestellt, sowohl den Instrumentalisten als auch den Nicht-Spielern. Die Instrumentalisten waren dazu aufgefordert, sich vorzustellen, sie spielten noch kein Instrument, und unter dieser Maßgabe die Frage zu beantworten. Aus den gesamten Antworten ergaben sich die in Abb. 1 dargestellten Häufigkeiten. Die in diesem und den folgenden Diagrammen abgebildeten Antworten decken jeweils knapp 90% aller Antworten ab. Die übrigen Antworten entfallen auf selten genannte Instrumente und Missing-Werte.

In allen befragten Klassenstufen erwiesen sich Klavier, Gitarre und Schlagzeug als die attraktivsten Instrumente. Gitarre und Schlagzeug schienen ältere Schüler stärker anzusprechen, während sich diese nur in geringem Maße für klassische Instrumente wie Flöte, Klarinette oder Geige interessierten. In den 4. Klassen dagegen besaßen diese Instrumente mit einer Häufigkeit von etwa 10 % eine hohe Relevanz. Die Vorstellung, Klavier zu erlernen, schien mit steigendem Alter an Attraktivität zu verlieren.

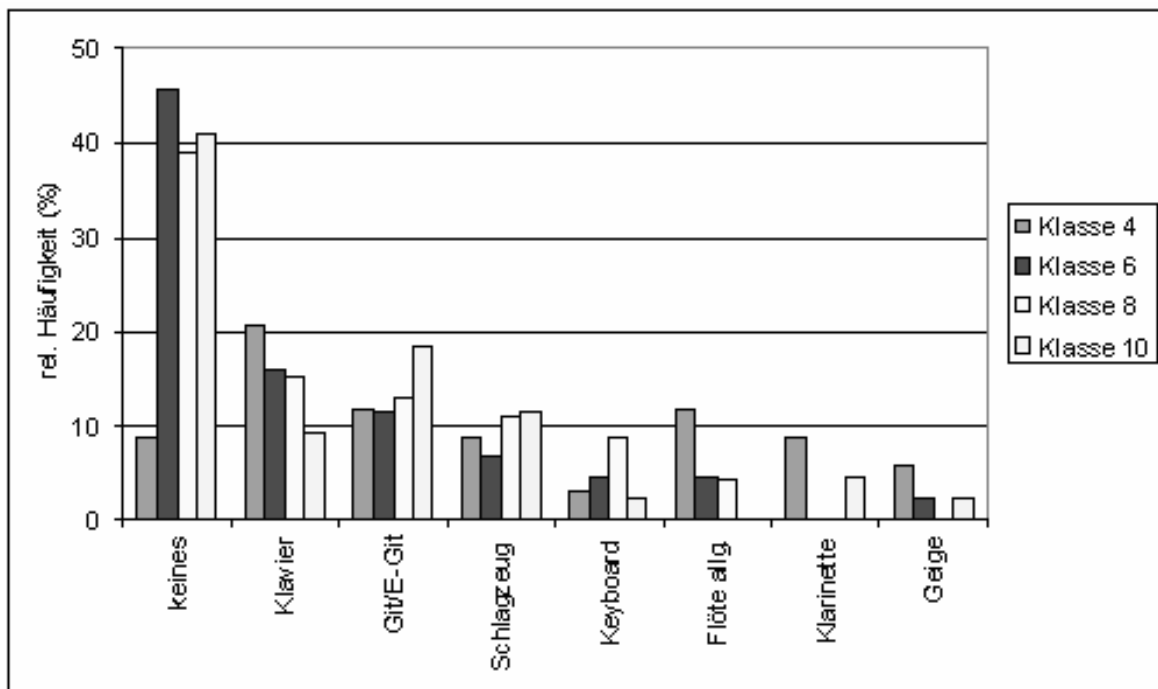


Abb. 1: Instrumentenwunsch der Kinder („Welches Instrument würdest du gern lernen?“)

Der gravierendste mit dem Alter einhergehende Effekt zeigte sich allerdings nicht in der Nennung bestimmter Instrumente, sondern auf die Frage hin, ob die Kinder überhaupt ein Instrument erlernen wollen. Während dies noch für über 90 % der Viertklässler vorstellbar war, wurde die Frage von fast jedem zweiten Schüler der weiterführenden Schule verneint.

Zu einem gewissen Anteil war dieser Effekt sicherlich von der ungleichen Verteilung der Instrumentalisten in den verschiedenen Klassenstufen beeinflusst. Aus diesem Grunde finden sich die Antworten in Abb. 2 und Abb. 3 nach Spielern und Nichtspielern noch einmal differenziert dargestellt. Die Auswertung ergab, dass Klavier, Gitarre und Schlagzeug die beliebtesten Instrumente bleiben, auch wenn man die Gruppen der Spieler und Nicht-Spieler getrennt betrachtet. Außerdem zeigte sich, dass das Interesse, ein Instrument zu lernen, in den 4. Klassen auch dann am höchsten war, wenn nur die Antworten der Nicht-Instrumentalisten ausgewertet wurden. Während das Interesse am Instrumentalspiel in den Folgejahren allgemein zu sinken scheint, blieb es sich bei denjenigen Kindern weitgehend zu erhalten, die aktuell bereits ein Instrument spielten. Keiner der befragten Instrumentalisten hat explizit angegeben, kein Instrument mehr lernen zu wollen – vorausgesetzt, er würde noch keines spielen.

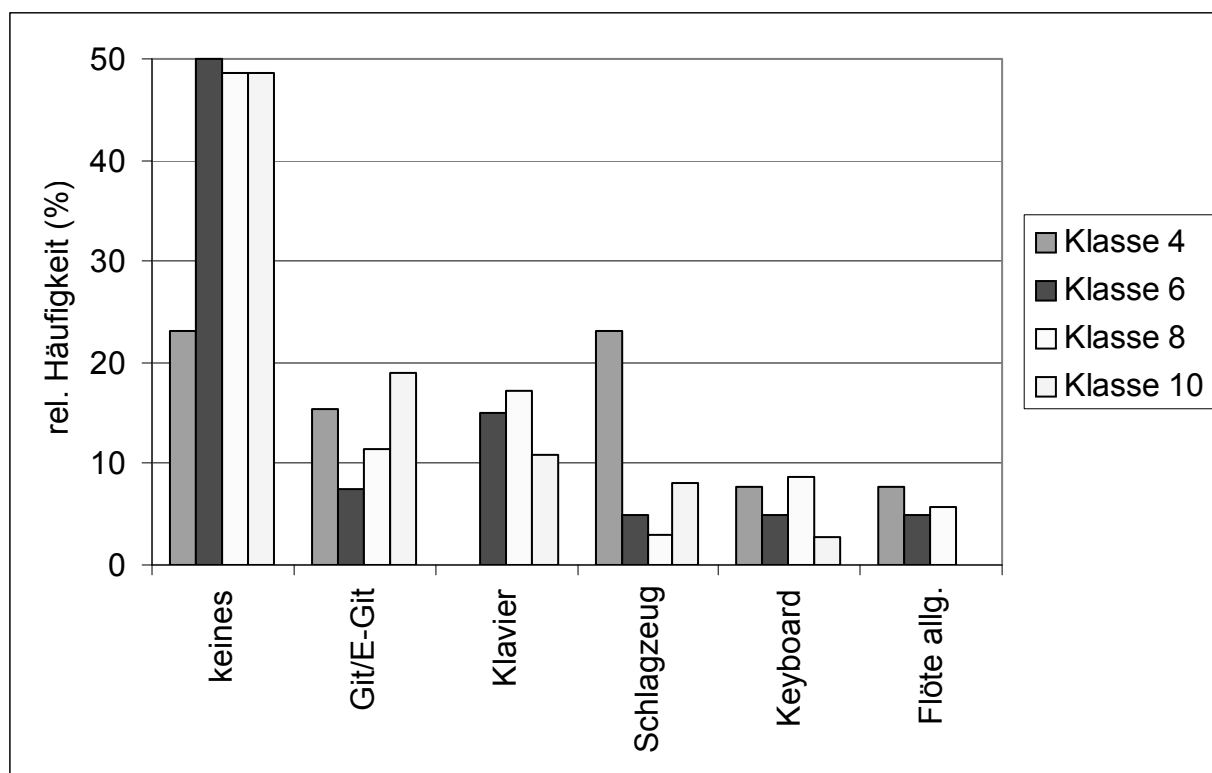


Abb. 2: „Welches Instrument würdest du gern lernen?“ (nur Nicht-Instrumentalisten)

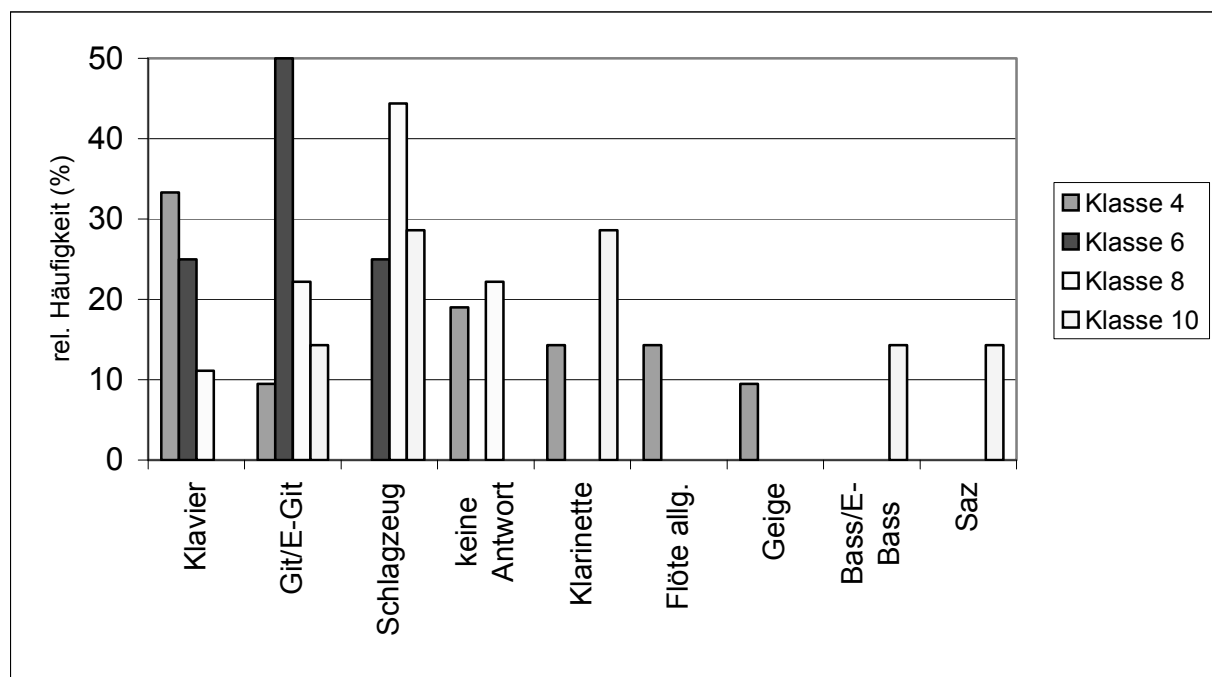


Abb. 3: „Welches Instrument würdest du gern lernen?“ (nur Instrumentalisten)

Über eine Frage („Welches Instrument magst du am liebsten?“) mit anderem Antwortformat wurde bestätigt, dass Gitarre, Klavier und Schlagzeug bei Schülerinnen und Schülern am beliebtesten waren. Gitarre und Schlagzeug schienen mit steigender Klassenstufe beliebter zu werden, das Klavier hingegen verlor für die Schüler an Beliebtheit. Hinzu kam, dass das Keyboard besonders häufig von Sechst- und Achtklässlern genannt wurde. Klarinette, Geige oder Posaune – also Instrumente, die in der Popmusik gewöhnlich kaum eine Rolle spielen – wurden mit nennenswerter Häufigkeit nur von den befragten Grundschulern als ihr Lieblingsinstrument genannt.

Ein Grund für die Vorliebe einzelner Instrumente lag für viele Schülerinnen und Schüler im Klang. Bereits bei Gaul hatte auf die Frage „Wenn du die Möglichkeit hättest, in der Schule ein Instrument zu lernen, für welches Instrument würdest du dich entscheiden?“ eine 11-jährige Schülerin erwidert: „Saxophon. Ich habe es schon oft im Fernsehen oder Radio gehört, und es ist so auch Jazz [...]. Ich höre manchmal welche spielen, und das klingt so fröhlich [...]. Saxophon ist eher ein fröhliches Instrument“ (Gaul 2007, 183f.). Die klangliche Argumentation explizierten die Kinder auch in den durchgeführten mündlichen Befragungen der vorliegenden Studie an einigen Stellen genauer. Es lag daher auf der Hand, diese in einem eigenen Item zu untersuchen. Tatsächlich beantworteten die Probanden die Frage, welches Instrument am schönsten klinge, differenzierter als andere Items: Sie gaben ein breiteres Spektrum von Instrumenten an. Alterseffekte schienen hier eine untergeordnete Rolle zu spielen.

4.2 Vergleich von „klassischen“ mit „populären“ Musikinstrumenten

Zur Untersuchung der zentralen Forschungshypothese – dass ältere Kinder Popmusik-Instrumente tendenziell bevorzugen – wurden mit Hilfe der Antworten unterschiedliche Kategorien gebildet. Dabei lag die Unterscheidung zugrunde zwischen Instrumenten, die vorwiegend in klassischer Musik vertreten sind (Flöte, Blockflöte, Querflöte, Harfe, Geige, Klarinette, Cello, Posaune, Horn, Kontrabass, Oboe, Fagott) und Instrumenten populärer Musik (Gitarre, E-Gitarre, Schlagzeug, Bass, E-Bass, Saxophon). Das Klavier wurde als Sonderfall behandelt, da es in beiden Genres vertreten ist.

Die Auswertung zeigte, dass Pop-Instrumente bei den Schülerinnen und Schülern generell besser ankamen als klassische Instrumente. Besonders deutlich wurde dieser Sachverhalt bei der Frage nach den weniger beliebten Instrumenten („Welches Instrument magst du gar nicht?“). Darüber hinaus war erkennbar, dass ein explizit positives Verhältnis zu klassischen Instrumenten

fast ausschließlich bei der Stichprobe der Grundschüler zu finden war. Von den Sechst-, Acht- und Zehntklässlern hatte nicht einmal jeder zehnte den Wunsch, ein klassisches Instrument zu erlernen. Aus der Frage nach dem Lieblingsinstrument der Schüler/-innen resultierte in der Auswertung ein ähnlicher Sachverhalt.

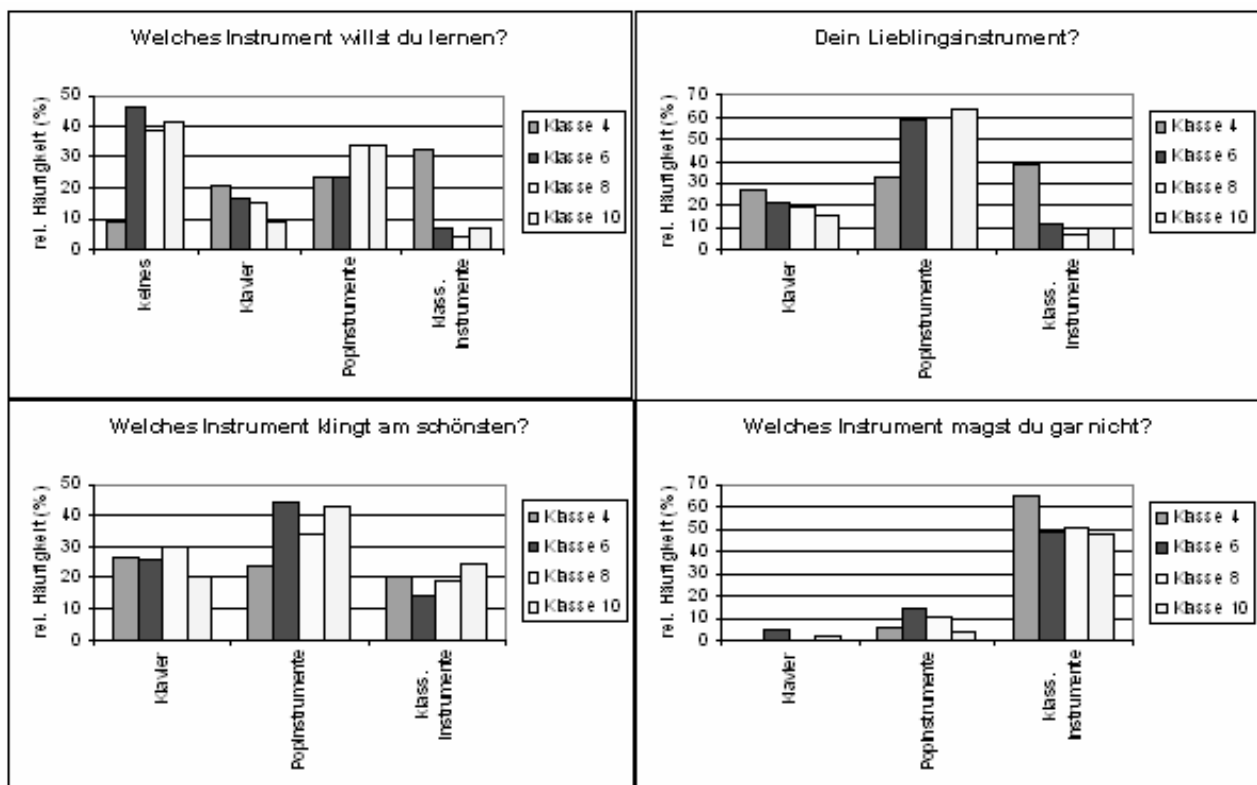


Abb. 4: Präferenzen in den Instrumentenkategorien zu vier verschiedenen Fragen

Ein Chi-Quadrat-Test wies den Alterseffekt bei den Fragen nach dem Wunschinstrument und nach dem Lieblingsinstrument statistisch als hoch signifikant aus ($\chi^2 = 30,2$; $df = 9$; $p < 0,01$ bzw. $\chi^2 = 19,8$; $df = 6$; $p < 0,01$). Bei den Instrumenten, die aus Sicht der Schüler am schönsten klingen bzw. am unbeliebtesten sind, war dagegen kein Alterseffekt nachweisbar.

Im Wesentlichen blieben diese Ergebnisse unverändert bei getrennter Auswertung der Antworten von Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten. Auf zwei Besonderheiten in der Gruppe der Instrumentalisten soll jedoch hingewiesen werden: Zum einen scheint der Wunsch, ein klassisches Instrument oder Klavier zu erlernen, besonders bei jenen jüngeren Schülern vorhanden zu sein, die bereits ein Instrument spielen. Zum anderen zeigt sich, dass sich mehr Kinder einen Wechsel vom klassischen zum populären Genre

vorstellen können als umgekehrt. Von den befragten Instrumentalisten gaben vier Probanden, die bisher Klavier, Flöte oder Posaune spielten, an, sie würden gern Gitarre, E-Gitarre oder Schlagzeug lernen. Von denjenigen Kindern, die bis zum Zeitpunkt der Befragung ein Instrument aus dem Popmusikbereich spielten, hat nur eines bekräftigt, zusätzlich oder alternativ zum Keyboard an der Klarinette Interesse zu haben.

4.3 Die Beurteilung vorgegebener Instrumente

Bei der Auswertung zeigte sich zunächst, dass Schüler der verschiedenen Klassenstufen Musikinstrumente generell unterschiedlich beurteilten. Die Viertklässler waren gegenüber den Instrumenten am wohlwollendsten eingestellt, die Sechstklässler standen ihnen am skeptischsten gegenüber. Um Reaktionen zu erkennen, die sich von diesem generellen Alterseffekt abheben, wurden die Bewertungen durch z-Transformationen bereinigt und Varianzanalysen unterzogen. Diejenigen Einzeleffekte, die sich nach der Transformation als hoch signifikant erwiesen ($p < 0,01$), sind in Abb. 5 veranschaulicht.

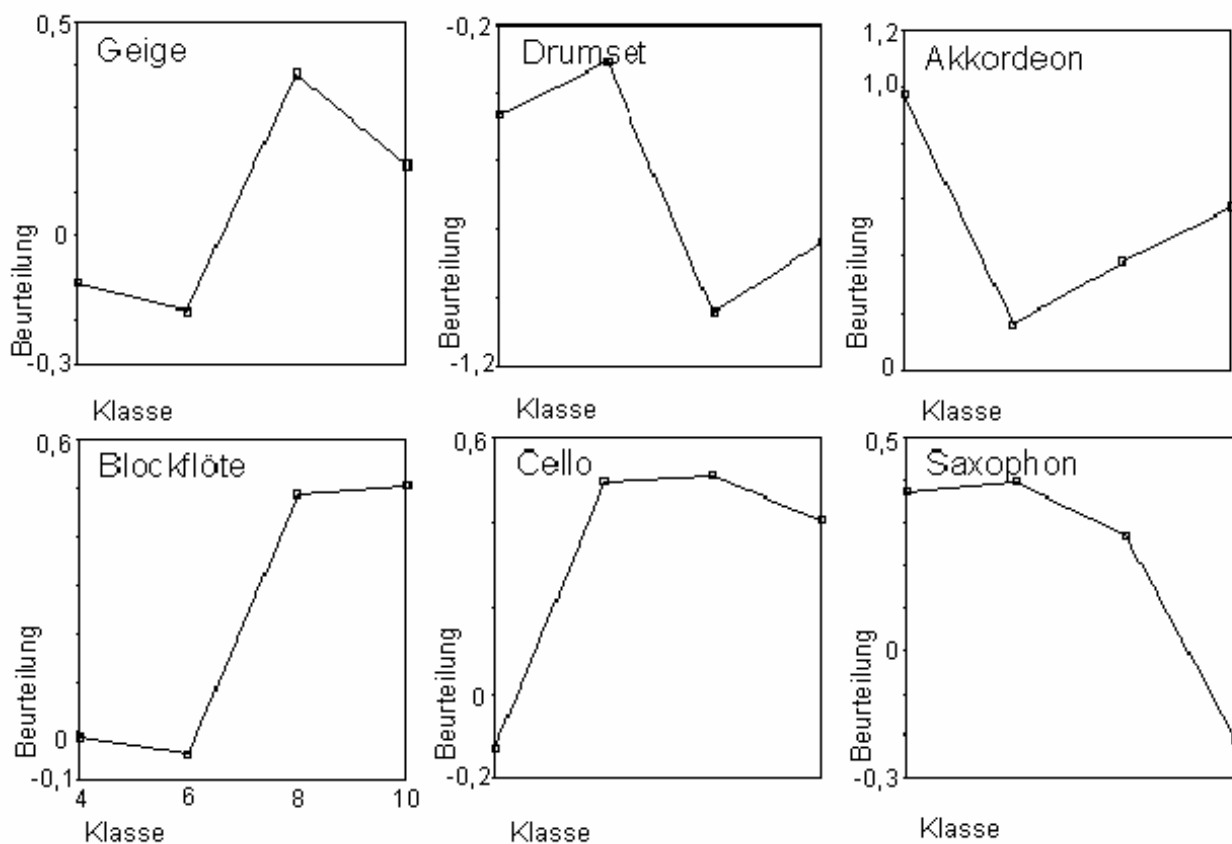


Abb. 5: Signifikante Änderungen bei Instrumentenbeurteilungen (z-Werte)

Sie bestätigen die erwartete Tendenz, nach der klassische Instrumente in höheren Klassenstufen schlechter bewertet werden: Geige, Blockflöte und Cello bekamen von älteren Schülern schlechtere Noten als von jüngeren. Bei Drumset und Saxophon verhielt es sich umgekehrt:

Bei getrennter Auswertung der Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten blieben diese Tendenzen erhalten. Deutliche Unterschiede traten jedoch bei Blockflöte und Cello auf; hier wiesen die Antworten der Instrumentalisten im Gegensatz zur Gesamtgruppe keine altersbedingte Signifikanz auf. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass solche Instrumente, die in besonders hohem Maß mit dem klassischen Bereich assoziiert werden, bei Instrumentalisten größere Akzeptanz finden. Untersuchungen mit höheren Fallzahlen können die Aussagekraft dieser Tendenz sicher weiter verstärken.

Noch bemerkenswerter als die dargestellten Effekte ist die Tatsache, dass sich bei fast drei Vierteln der zur Beurteilung angebotenen Instrumente kein altersabhängiger Wandel ausmachen ließ. Es überrascht, dass Instrumente wie die E-Gitarre, die für die Popularmusik charakteristisch sind, oder ein klassisches Instrument wie die Oboe demnach von älteren Schülern in einigen Fällen nicht wesentlich anders beurteilt werden als von jüngeren.

4.4 Geschlechtereffekte

In der vorliegenden Untersuchung tendierten Mädchen und Jungen zu unterschiedlichen Instrumentenpräferenzen. Schlagzeug, E-Bass und Gitarre sprachen eher die Jungen an, Flöte, Geige und Klavier dagegen eher die Mädchen (s. Abbildung 6).

Die weiblichen Befragten standen überdies dem Erlernen eines Instruments generell offener gegenüber als die männlichen: Nur etwa jedes fünfte Mädchen wollte gar kein Instrument lernen, während dieser Anteil bei den Jungen fast doppelt so groß war. In der Beurteilung der Einzelinstrumente ließ sich diese größere Aufgeschlossenheit als Tendenz wieder finden. Abbildung 7 zeigt, dass ein Interesse für klassische Instrumente in der gesamten Stichprobe fast ausschließlich bei Mädchen vorhanden war.

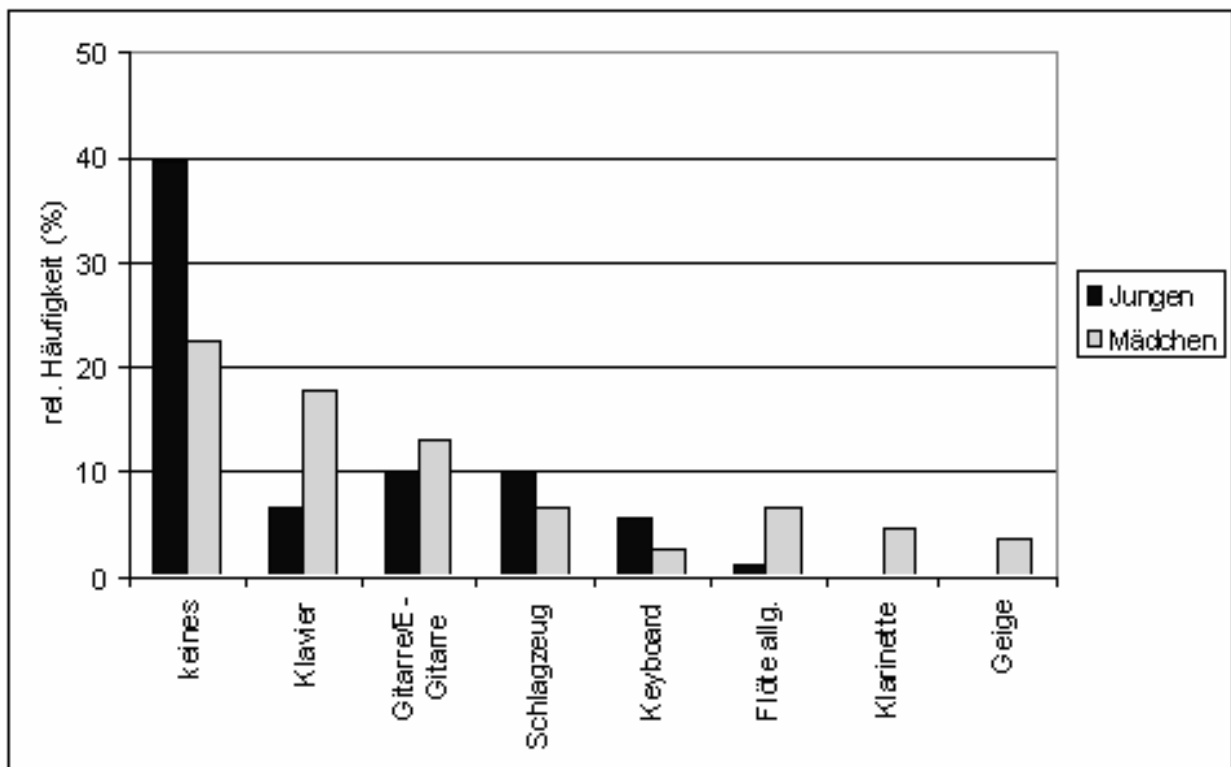


Abb. 6: Instrumentenwunsch, untersucht nach Geschlechtereffekt („Welches Instrument würdest du gern lernen?“)

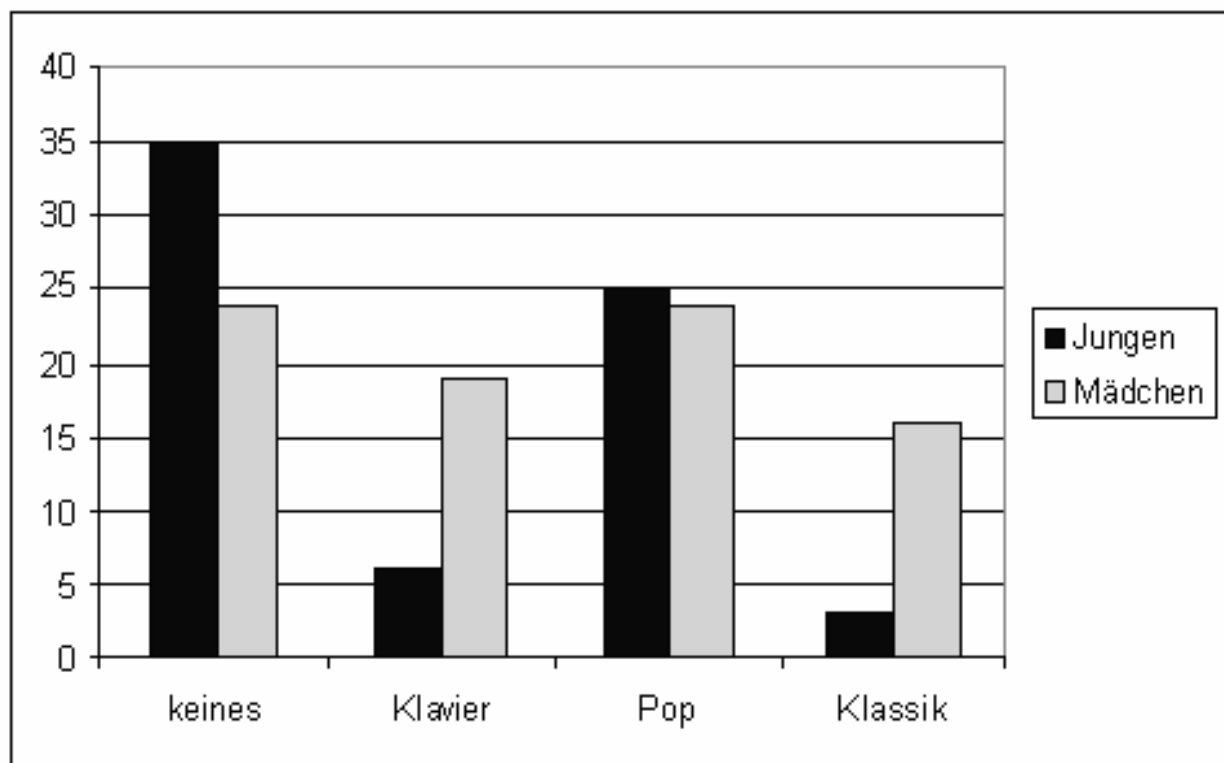


Abb. 7: Instrumentenwunsch, gruppiert nach Pop/Klassik („Welches Instrument würdest du gern lernen?“)

5 Resümee und Diskussion

Die vorliegende Studie zielte darauf ab, die Einstellungen zu ermitteln, die musizierende und nicht-musizierende Kinder Instrumenten gegenüber haben. Besonderes Augenmerk lag dabei auf Instrumenten, die den musikalischen Bereichen der „Klassik“ einerseits, des „Pop“ andererseits zugeordnet sind. Es zeigte sich zunächst, dass das Instrumentalspiel für Kinder und Jugendliche eine wichtige Bereicherung des Lebens innerhalb und außerhalb der Schule bedeutete, selbst wenn sie nicht aktiv musizierten. Bereits in Gauls Untersuchung hatte eine elfjährige Schülerin bekannt, als sie zu ihren Präferenzen befragt wurde: „Also ich find’s schon sehr wichtig, weil man doch zu vielen Sachen Musik braucht. Weil wenn man einfach nur singt, dann klingt das nicht so schön, wie wenn man noch Musik dazu spielt“ (Gaul 2007, S. 189). Die vorliegende Studie bestätigte, dass es vor allem jüngere Kinder sind (4. Jahrgangsstufe), die den Wunsch hegen, ein Instrument zu erlernen. Dieser Wille war in höheren Klassen bei weitem nicht mehr so ausgeprägt wie im Primarbereich. Diese Entwicklung spiegelte sich auch darin, dass Musikinstrumente im Durchschnitt von älteren Schülern schlechter bewertet wurden als von jüngeren.

Insgesamt waren es die in Rock- und Popmusik vertretenen Instrumente (Gitarre, Klavier und Schlagzeug), mit denen sich die vorwiegend männlichen Heranwachsenden in zunehmendem Maße identifizieren konnten und die auf die größte Resonanz stießen. Dieses allgemeine Ungleichgewicht ist insofern nicht verwunderlich, als Popmusik in praktisch allen Altersstufen der Gesellschaft ein größeres Publikum anspricht als klassische Musik. Besonders stark – und hierin bestätigte sich die Forschungshypothese – ging in den weiterführenden Schulen die Akzeptanz von Instrumenten zurück, die dem klassischen Bereich zuzurechnen sind. Ergänzend zu Schellberg & Gembris (2007), die bei den von Grundschulkindern gehörten Musikstilen in Anlehnung an Hargreaves (1982) eine altersspezifische „Offenohrigkeit“ konstatierten, gelang es, diesen Aspekt insofern zu ergänzen, als auch in der vorliegenden Studie die befragten Zehnjährigen eine weit größere Offenheit für das klassische Instrumentarium offenbarten als ältere Kinder.

Die Instrumentenpräferenzen der Schüler/-innen waren in einem hohen Maße durch deren Klang motiviert. Die Frage, welches Instrument am schönsten klinge, wurde von ihnen differenzierter behandelt als andere Items; hier gaben sie ein breiteres Spektrum instrumentaler Klangeindrücke an. Eine Sonderrolle kommt dem Klavier zu, da von ihm nicht nur Impulse für die

klassische, sondern auch für den Bereich der populären Musik ausgehen. Bereits Scheuer hatte für das Klavier eine wachsende Beliebtheit prognostiziert, „weil dieses Instrument den Kriterien der Popularität in optimaler Weise entspricht“ (Scheuer 1988, S. 210). Die Präferenz des Klaviers insbesondere unter den Mädchen, die auch Scheuer feststellte, konnte durch unsere Befunde bestätigt werden, jedoch nur bei Kindern höherer Jahrgangsstufen. Dass Geschmack das Resultat von Sozialisation ist, lässt sich demnach nicht nur an den Alterseffekten, sondern weit stärker an den ermittelten Geschlechtereffekten nachweisen.

Instrumentenvorlieben gehen mit stereotypen Rollenkonzepten einher, sei es in der Vorstellung, welches Instrument von welchem Kind gespielt werden sollte, oder in der Zuordnung des Prädikats (Image) maskulin/feminin zu jedem einzelnen Musikinstrument. Jungen bevorzugten eher Instrumente wie Schlagzeug, E-Bass und Gitarre, Mädchen dagegen Flöte, Geige und Klavier. Rekonstruiert man die Zuordnung der Instrumente zu musikalischen Genres, so erweisen sich die weiblich konnotierten Instrumente als eher dem klassischen Bereich zugehörig, die männlich konnotierten dem popmusikalischen. Interesse für klassische Instrumente haben im Rahmen unserer Befragung in nennenswertem Maße nur Mädchen geäußert. Dass sich eine derartige Geschlechtsrollenfixierung auch bei der Einstellung Musikinstrumenten gegenüber findet, war eine wichtige Erkenntnis der Studie. Hier konnten die Befunde von O'Neill & Boulton (1996) größtenteils bestätigt werden, die bei Mädchen eine signifikant höhere Vorliebe für Klavier, Flöte und Violine feststellten, während Jungen Gitarre, Schlagzeug und Trompete bevorzugten. Das Kind folgt dabei scheinbar den Einschätzungen, die gemeinhin im gesellschaftlichen Musikleben vorzufinden sind und die sich unbewusst auf die Kinder übertragen (vgl. Maccoby 1988). Auch O'Neill & Boulton hatten bereits darauf hingewiesen, dass die Rezeption von Instrumenten durch Kinder aller Wahrscheinlichkeit nach beeinflusst ist durch die Sichtweise, wie Erwachsene die Musikinstrumente und damit auch deren geschlechtsbezogene Merkmale beurteilen. Dieser Sachverhalt spiegelt sich auch in dem Querschnittsdesign unserer Untersuchung wider. Jungen ordnen anscheinend einem Musikinstrument a priori die Eigenschaft „maskulin“ oder „feminin“ zu und verbinden damit eine gewisse Erwartungshaltung, welche Instrumente von Jungen und welche ausschließlich von Mädchen gespielt werden sollten (O'Neill & Boulton 1996, S. 179). Demnach befürchten Jungen negative Reaktionen seitens ihrer Peers, wenn sie sich als Hobby für das Spiel eines Instruments entscheiden, das vorrangig mit „weiblichen“ Attitüden assoziiert wird und umgekehrt. Dieses Ergebnis bestätigte auch Burr (2003). Seinen

Ergebnissen zufolge empfinden Kinder und Jugendliche den Klang, die Erscheinung und das Spiel auf solchen Instrumenten in höherem Maße attraktiv, die sie mit „gleichgeschlechtlichen“ Attitüden besetzen können.

Schließlich hängen die Einstellungen gegenüber den Instrumenten erheblich davon ab, ob ein Kind bereits ein Instrument spielt. Wer selbst übt, scheint meist die Bereitschaft zu bewahren, sich mit einem Instrument zu beschäftigen, sei es sein eigenes oder ein anderes, gegebenenfalls neu zu erlernendes Instrument. In scheinbarem Gegensatz dazu steht die Erfahrung, dass tatsächlich nicht wenige Kinder nach einiger Zeit mit einmal begonnenem Instrumentalunterricht wieder aufhören. Aus der Perspektive der hier gewonnenen Ergebnisse steht zu vermuten, dass der Grund dafür meist keine grundlegende Einstellungsänderung dem Instrumentalspiel gegenüber ist. Die Frage, welche Ursachen hierfür primär den Ausschlag geben, muss Folgeuntersuchungen vorbehalten bleiben. Die Ergebnisse geben jedenfalls Hinweise darauf, dass die Akzeptanz des klassischen Instrumentariums möglicherweise bei aktiv Musizierenden höher ist als bei nicht-musizierenden Kindern. Zur Erhärtung dieser Aussage sind jedoch ebenfalls weitere Untersuchungen notwendig.

Konsequenzen ergeben sich aus den gewonnenen Erkenntnissen nicht nur für den schulischen Musikunterricht, sondern auch für die Instrumentalpädagogik. Da das Instrument ein Mittel für Kinder und Jugendliche darstellt, sich symbolhaft auszudrücken (Scheuer 1988), erweist es sich aus instrumentaldidaktischen Überlegungen als sinnvoll, Kindern spätestens im Grundschulalter den Kontakt zu einem Instrument zu ermöglichen. Den Grundschulkindern sollte daher nicht nur ein vielfältiges Spektrum an Musikstilen vermittelt werden, sondern auch an Musikinstrumenten. Hierzu sind, wie bereits Scheuer (1988) forderte, „mehr Kenntnisse über die Wahrnehmung musikalischer Aktionen bezüglich akustische[r] [...] oder visuelle[r] [...] Eindrücke“ in Forschung und Lehre notwendig. Dieser Aspekt verlangt nach unabdingbarer Umsetzung in der Schulpraxis, weil zu einem späteren Zeitpunkt bei vielen Kindern die Bereitschaft, sich mit einem Instrument auseinander zu setzen, zurückgeht. Und dies gilt ganz besonders für klassische Instrumente.

Damit unterstreichen die Ergebnisse den Nutzen musik- und instrumentalpädagogischer Förderprojekte wie etwa „Jedem Kind ein Instrument“ (vgl. <http://www.jedemkind.de>). Die frühzeitige Erfahrung des Instrumentalspiels, so zeigen die Resultate, ist nicht nur allgemeiner „Anschub für die kulturelle Bildung“ (ebd.), sondern trägt auch dazu bei, dass die

Akzeptanz musikalischer Betätigung während der Adoleszenz erhalten bleibt. Insbesondere hat die vorliegende Studie Hinweise darauf erbracht, dass der Erfolg eines solchen Projekts entscheidend davon abhängen kann, in welchem Alter die Kinder mit dem Instrumentalspiel in Kontakt gebracht werden.

Ob der Populärmusik mit ihrem spezifischen Instrumentarium in der Schulpraxis ein größerer Stellenwert zukommen solle oder ob, gewissermaßen als letzte Gelegenheit für die Begegnung mit traditionellem musikalischem „Kulturgut“, der Schwerpunkt auf der klassischen Musik liegen solle, diese musikpädagogische Grundsatzfrage vermag freilich auch die hier vorgestellte Studie nicht zu beantworten. In jedem Fall ist der bei O'Neill & Boulton zitierten Forderung Lucy Greens zuzustimmen, nach der Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler ausreichend mit Möglichkeiten ausstatten sollten, um die in der Gesellschaft tief verankerten geschlechtsbezogenen musikalischen Vorurteile zu überwinden.

Literatur

- Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Burr, M. (2003). Musical Instrument Preferences: Gender-Images and Gender Differences. In R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Hrsg.). *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*. Hannover: Institute for Research in Music Education.
- Gaul, M. (2007). *Musikunterricht an Grundschulen aus Schülersicht. Ein historischer, qualitativ-hermeneutischer und quantitativ-analytischer Beitrag zur Unterrichtsforschung*. Habilitationsschrift, Universität Frankfurt a. M.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reaction to music. *Psychology of Music*, (Special Issue: Proceedings of the Ninth International Seminar on Research in Music Education), 51-54.
- Kloppenburger, J. (2005). Musikpräferenzen. Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderung. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (S. 357-393). Laaber: Laaber.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. *Musikpsychologie*, 19, 71-92.

- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 1-13.
- O'Neill, S. A., & Boulton, M. J. (1996). Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender? *Psychology of Music*, 24(2), 171-183.
- Schellberg, G. & Gembris, H. (2004). Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien* (S. 37-46). Essen: Blaue Eule.
- Scheuer, W. (1988). *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.
- Schulten, M. L. (1990). *Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schulten, M. L. (Hrsg.) (1999). *Medien und Musik. Musikalische Sozialisation 5 - 15jähriger*. Münster: LIT.
- Vogl, M. (1993). *Instrumentenpräferenz und Persönlichkeitsentwicklung. Eine musik- und entwicklungspsychologische Forschungsarbeit zum Phänomen der Instrumentenpräferenz bei Musikern und Musikerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.

Macht HipHop die Menschen besser?

Das Projekt „Grenzgänger“: Zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit

Der vorliegende Beitrag schildert die Entwicklung einer Praxisbegleitforschung, in deren Verlauf sich eine erhebliche Verschiebung in der Gewichtung von Ausgangsfragestellungen ergab. Die Kernfrage nach den Transfereffekten eines bestimmten jugendkulturellen Angebotes für Jugendliche trat bei der Auswertung hinter einen anderen Aspekt zurück, nämlich dem Verhältnis der Musikpädagogik zur Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik. Auf den letzteren Gesichtspunkt wird nur ansatzweise eingegangen werden, denn hier eröffnet sich eine weiterführende Diskussion.

1 Kurzbeschreibung des Projektes „Grenzgänger“

Musik ist ein traditionelles Medium in der Jugendarbeit, das dabei sowohl aktuellen Trends als auch den sich ändernden Bedürfnissen Jugendlicher folgt. Auch die Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung Niedersachsen e. V. (= LKJ) hat sich im Jahr 2004 dieses Themas angenommen und das Projekt „Grenzgänger“ entwickelt. Dank der Förderung durch die Stiftung „Aktion Mensch“ haben insgesamt 243 Jugendliche über zwei Jahre verschiedene musikbezogene Angebote der Jugendkultur HipHop aufgesucht. Die Inhalte des Grenzgänger-Projektes wurden nach dem (vermuteten) kulturellen Interesse der gewählten Zielgruppe „Jugendliche in sozialen Brennpunkten“ ausgewählt und sollten (entsprechend einer bestehenden musikpädagogischen Schwerpunktsetzung der LAG Rock unter Verzicht auf Graffiti) in Workshops zu Gesang, Rapping, Breakdance, Modern Dance und DJing vermittelt werden. Zu diesem Zweck kooperierte die LKJ mit Ganztagschulen und Jugendzentren in fünf niedersächsischen Städten.

Die Projektleitung erhob in ihrem Förderantrag an die „Aktion Mensch“ den Anspruch, zahlreiche Aspekte im Rahmen von „Grenzgänger“ zu bearbeiten. Dabei handelte es sich vorwiegend um sozialpädagogische Überlegungen

und weniger um die Beschäftigung mit dem Thema (kulturelle) Bildung. Es ging unter anderem um die Frage nach Ursachen für auffälliges Verhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (z.B. kulturell bedingte Erziehungsstile, eigene Gewalterfahrungen, mangelnde Deutschkenntnisse) sowie schulische Probleme und daraus folgender Perspektivlosigkeit. Das Projekt Grenzgänger sollte als ein Bindeglied zwischen den Jugendlichen und der Gesellschaft (von der sie sich vermutlich ausgegrenzt fühlen) fungieren. Gleichzeitig sollten spielerisch neue Lernwege entdeckt, Kenntnisse erworben und Teamwork erfahren werden – in einem für Jugendliche attraktiven Berufsfeld. Als eine Ursache für gewalttätige Konfliktlösungsversuche wurde Bindungslosigkeit von Jugendlichen ausgemacht, der das Projekt entgegenwirken wollte. Zu diesen und weiteren Aspekten sollte die praktische Auseinandersetzung mit der Jugendkultur HipHop beitragen (vgl. Beier-Lüdeck, 2004).

Das Projekt Grenzgänger ist somit zwischen den Arbeitsfeldern „Soziale Arbeit“ und „Musikpädagogik“ angesiedelt gewesen und hat sich an die Transferdiskussion angelehnt, bei der außermusikalische Effekte ins Feld geführt werden, um den Einsatz von Musik und verwandten Medien zu legitimieren. Diese Argumentation erscheint plausibel und ist deshalb gesellschaftlich anerkannt, obwohl die komplexen Zusammenhänge von Musizieren und persönlichen Variablen allzu oft nur schwache Ergebnisse erbringen.

Um Erkenntnisse über die Effekte dieses Projektes zu gewinnen und seine Nachhaltigkeit zu fördern, wurde der Wunsch an die Evangelische Fachhochschule Hannover (EFH) herangetragen, eine Evaluation des Grenzgänger-Projektes durchzuführen. Angebunden an den Studiengang Soziale Arbeit der EFH fand sich eine Arbeitsgruppe aus Lehrenden, Studierenden und der Projektleiterin zusammen, die gemeinsam daran arbeiteten, sich den vielfältigen Aspekten dieses Projektes im Rahmen einer Praxisbegleitforschung zu nähern.

2 Auswahl der Untersuchungsmethoden

Beim Projekt Grenzgänger handelt es sich – verkürzt gesagt – um ein musik- bzw. kulturpädagogisches Angebot, das seine Legitimation aus einer vorwiegend sozialpädagogisch-entwicklungspsychologischen Argumentationslinie bezieht. Genau an dieser Fragestellung setzte das Forschungsinteresse ein: Wie lässt sich die Wirksamkeit des Mediums Musik erfassen und sein Einsatz in der Jugendarbeit fachlich begründen? Ist der angenommene Transfer von künstlerischer Betätigung auf individuelle Verhaltensweisen nachweisbar?

Und des Weiteren, verknüpft mit diesen Fragen: Inwieweit ist Musikpädagogik Soziale Arbeit, welche Unterschiede lassen sich ausmachen und wo verläuft eine mögliche Grenzlinie?

Um unter den gegebenen Umständen Erkenntnisse im Sinne der Zielsetzungen des Projektes zu gewinnen, mussten sich die mit der Evaluation Beauftragten dafür entscheiden, neben der Abfrage von objektiv erfassbaren Tatsachen subjektive Statements zu erstellen, aus denen sich in Bezug zur Fachliteratur Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit von „Grenzgänger“ ziehen lassen. Diese Vorgehensweise ging von der Grundannahme aus, dass sich beispielsweise Teamfähigkeit zweifelsfrei nur durch relativ aufwändige Verhaltensbeobachtung oder ähnliche Erhebungsmethoden messen lässt, dass aber andererseits Aussagen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern über die Gruppensituation, die Arbeitsweise und das Befinden innerhalb der Lerngruppe eine starke Annäherung an den Aspekt Teamfähigkeit zulassen. Anders ausgedrückt: wenn sich Befragte positiv zur gemeinsamen Gruppenarbeit äußern können, lässt sich annehmen, dass zumindest eine Bereitschaft zu dieser Arbeitsweise vorhanden ist.

Auf Grund solcher Vorüberlegungen ist von den im Projektantrag formulierten Zielen eine größere Anzahl für die Untersuchung ausgewählt worden. Der so entstandene recht weit gefasste Evaluationsansatz war der Tatsache geschuldet, dass die Evaluation von der Grenzgänger-Projektleitung erst vergleichsweise spät in Auftrag gegeben worden ist und auf die Projektplanung kein Einfluss mehr genommen werden konnte. Letztlich bestätigte sich dementsprechend bei der Auswertung die Erwartung, dass nicht alle Ergebnisse verwendet werden konnten.

In zwei Durchgängen (zu einer frühen Phase und am Ende des Projektes) wurden insgesamt 101 Jugendliche mittels Fragebogen von Studentinnen und Studenten der EFH befragt. Somit konnten neben Momentaufnahmen auch mögliche Entwicklungen im Rahmen des Projektzeitraumes von 2 Jahren erfasst werden. Flankiert wurden diese Befragungsergebnisse durch Interviews, die mit den Dozentinnen und Dozenten der Grenzgänger-Workshops sowie mit organisatorisch verantwortlichen Personen von Grenzgänger-Standorten durchgeführt worden sind.

2.1 Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Die Befragung der Jugendlichen erfolgte anhand eines Fragebogens, der insgesamt 27 teils offene, teils geschlossene Fragen umfasste. Diese Fragen wurden den Jugendlichen von studentischen Hilfskräften vorgelesen und die Antworten dann auf dem Bogen erfasst, so dass die Möglichkeit bestand, bei unklaren Angaben nachzufragen und ggf. etwas zu präzisieren. Den Befragten wurde Anonymität zugesichert. Allerdings konnte für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf freiwilliger Basis anhand eines Schemas ein individueller Code vergeben werden. Davon machten erfreulicher Weise alle Jugendlichen Gebrauch. Dieser Code ermöglichte es, dass die Fragebögen der im Rahmen der Abschlussbefragung zum zweiten Mal angetroffenen Jugendlichen zugeordnet und deren Antworten aus beiden Befragungsdurchgängen zueinander in Beziehung gesetzt werden konnten.

Im Verlauf der Befragung sind weniger Jugendliche erreicht worden, als ursprünglich angenommen worden war, denn die mit der Befragung beauftragten Studentinnen und Studenten trafen öfters unvollständig besetzte Workshopgruppen an. Trotzdem lagen mit Abschluss der Studie insgesamt 130 Fragebögen vor, davon 76 aus dem ersten Befragungsdurchgang und 54 aus der Abschlussbefragung. Doppelt befragt worden sind 29 Jugendliche, so dass insgesamt 101 Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht werden konnten. Dass bei den Befragungen weniger Jugendliche erreicht wurden, als erwartet, begründet sich vermutlich in der Tatsache, dass bei dem Projekt im Wesentlichen Kriterien der offenen Jugendarbeit galten und die Teilnahmeverpflichtung entsprechend unverbindlich gehandhabt worden ist.

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte anhand des Statistikprogramms SPSS für Windows, Version 11.0.1. Zur Auswertung wurden im Wesentlichen deskriptive Verfahren eingesetzt, also die Berechnung von Häufigkeiten sowie von Mittelwerten oder Medianen durchgeführt. Außerdem sind für ausgewählte Variablen auch Berechnungen der Korrelationskoeffizienten durchgeführt worden, um die Interpretation der Ergebnisse zu unterstützen.

2.2 Befragung der Dozentinnen, Dozenten und Leitungsverantwortlichen

Im Herbst 2005 und im Frühling 2006 führten Mitglieder des Evaluationsteams dreizehn leitfadengestützte Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten (sechs Frauen und sieben Männer). Im Sommer 2006 wurde mit drei Frauen und einem Mann, die die Koordination innerhalb der Einrichtungen vor-

nahmen, gesprochen. In Anlehnung an ein von Doppler und Lauterburg beschriebenes Verfahren („Qualitativer hermeneutischer Zirkel“) wurden zwei Leitfäden erstellt, die als Interviewgrundlage dienten (vgl. Doppler & Lauterburg, 1994, S.177ff.).

Bei der Befragung der Dozentinnen und Dozenten wurden unter Berücksichtigung der zeitlichen Ressourcen der Honorarkräfte in ca. 20 Minuten wesentliche Eindrücke und Einschätzungen zu den Projektzielen festgehalten. Daher gelangten überwiegend halboffene Fragen, die zu Themenkomplexen verbunden waren, zur Anwendung. Bei den Gesprächen mit den Koordinatorinnen und dem Koordinator konnte der zeitliche Rahmen auf gut eine Stunde ausgedehnt werden, so dass hier die Entscheidung auf offene Fragen fiel.

Die Auswertung wurde in den Grundzügen nach einer von Christiane Schmidt beschriebenen Analyse von Leitfadeninterviews durchgeführt (vgl. Schmidt, 2004, S. 447 ff). In drei ausgewählten Schritten wurden Auswertungskategorien exploriert, wobei die grundsätzliche Offenheit des verwendeten Ansatzes auch die Berücksichtigung von neuen Themen, individuellen Sichtweisen und Weglassungen ermöglichte. Die Bearbeitung der Interviews erfolgte anhand von Codierleitfäden in Anlehnung an die inhaltsanalytische Technik nach Mayring (vgl. Schmidt, 2004, S. 454). In der anschließenden Auswertungsphase wurden zunächst zusammenfassende Texte aus den Interviews mit den Dozentinnen, Dozenten und den für die Koordination Verantwortlichen erstellt und dann im Gruppengespräch mit der Projektleiterin validiert.

3 Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Auswertung der Fragebögen für Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Zusammenfassend wurde deutlich, dass das Projekt Grenzgänger die angestrebte Zielgruppe (überwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund) erreichte und von den befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine sehr gute Beurteilung erfuhr. Die Angebote machten 94% der Befragten nach eigener Aussage Freude, 62% gaben an, dass diese Freude im Verlauf der Projektteilnahme noch weiter angestiegen sei. Deutlich wurde dabei, dass sich der lange Zeitraum, über den die Jugendlichen das Workshopangebot nutzen konnten, positiv auswirkte. Je länger sie dabei waren, desto mehr Lernerfolge gaben sie an. Der Faktor Zeit spielt insofern eine Rolle, als manche Techniken der Ju-

gendkultur HipHop nur schwer zu erlernen sind, insbesondere gilt das für Breakdance und DJing. Gerade bei letzterem waren die subjektiven Lernerfolge geringer und die Verweildauer deutlich kürzer, zumal die Jugendlichen zwischen den Unterrichtsterminen nicht üben konnten, da ihnen das notwendige Equipment nicht zur Verfügung stand (vgl. Grosse & Lüters, 2004, S. 30).

Die Teilnahme an Auftritten und Tonstudioproduktionen verstärkte die Motivation der Jugendlichen deutlich. Von den zum zweiten Mal befragten 29 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gaben 28 an, dass es sich dabei um die besten Erlebnisse im Rahmen des Grenzgänger-Projektes gehandelt habe.

Über den längeren Projektzeitraum hielt gleichzeitig auch das Realitätsprinzip Einzug: Die Jugendlichen nahmen von ihren teilweise übertriebenen Erwartungen zu Beginn der Workshops (z. B. einer Karriere als Bühnenstar) Abstand und erkannten, dass die Teilnahme an einem solchen Angebot einen eigenen Wert im Sinne individueller Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Das Item „Bühnenerfahrung und Bandarbeit“ war im ersten Befragungsabschnitt für 31,9% von Bedeutung, die „persönliche Entwicklung“ lediglich für 15%. Doch in der Abschlussbefragung stand „Bühnenerfahrung“ mit 9% im Hintergrund, die „persönliche Entwicklung“ wurde mit 41% der Befragten als ein wichtiges Ziel genannt (vgl. Grosse & Lüters, 2004, S.27f.). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erlebten, dass künstlerische Arbeit ein Arbeitsprozess ist, in dem das längerfristige und kontinuierliche Engagement einen individuellen Gewinn bringt.

Des Weiteren erfuhren die Jugendlichen untereinander Unterstützung, es bildeten sich gut arbeitende Gruppen, deren Konfliktpotenzial im Lauf der Zeit abzunehmen schien. Die Frage „Verstehst du dich mit den anderen Teilnehmenden?“ beantwortete die weit überwiegende Mehrheit der Jugendlichen mit „eher ja“ oder „sehr“. Dabei bestehen deutliche Zusammenhänge mit anderen Aussagen der Befragten. Je höher die Zahl der gemeinsamen Auftritte, desto positiver war die Antwort auf diese Frage in der Abschlussbefragung ($r = 0,39$). Bemerkenswert dabei ist, dass zum Zeitpunkt der früheren Befragungen noch keine Korrelation bestand, sich hier also eine klare Entwicklung feststellen lässt. Das Gleiche gilt auch für den Zusammenhang der Variable „Sich-Verstehen“ zur Frage „Bringt ihr euch gegenseitig etwas bei?“, die zum Ende des Projektes ebenfalls deutlich korrelierten ($r = 0,39$, $p < .01$). Der im HipHop geltende Grundsatz „Each One Teach One“ hat folglich mit zunehmender Zeit und entstehenden

Vertrauensverhältnissen zwischen den Jugendlichen auch in die angeleiteten Workshopgruppen Eingang gefunden.

In dem Zusammenspiel von Produktorientierung (dem Vorbereiten von Auftritten und Studioproduktionen) und dem Arbeitsprozess (der Bildung von Teams und dem gemeinsamen Lernen) entstand eine fruchtbare Atmosphäre, in der die teilnehmenden Gruppenmitglieder offenbar neben dem Erwerb von künstlerischen Ausdrucksformen auch ihre sozialen Kompetenzen ausbauen konnten. Allerdings wurden die Forschungsergebnisse an dieser Stelle davon beeinflusst, dass diese Entwicklung innerhalb der Gruppen auch durch Sanktionen, insbesondere den Ausschluss von Störenden, erreicht worden ist. Es lässt sich deshalb nicht voneinander trennen, in wie weit individuelle Kompetenzgewinne oder aber die Bereinigung der Gruppenzusammensetzung das Klima innerhalb der Workshopgruppen positiv beeinflussten. Die damit verbundene Problematik, nämlich die Frage nach dem Umgang mit Jugendlichen, die möglicherweise besonderen Betreuungsbedarf benötigen, lenkt den Blick auf das Verhältnis der Musikpädagogik zur Sozialpädagogik. Diese Frage wird an späterer Stelle wieder aufgegriffen werden.

Grundsätzlich ist die Teilnahmefluktuations bei den in der Befragung erreichten Personen als gering einzustufen. Wie einleitend ausgeführt, lässt sich keine Aussage über die Gesamtheit der Jugendlichen treffen, die mit „Grenzgänger“ in Kontakt gekommen waren, denn die von dem Projekt nicht dauerhaft Angesprochenen waren im Rahmen der Befragung kaum zu erreichen. Der Abbruch der Teilnahme an einem solchen Unterrichtsangebot ist jedoch ohnehin unproblematisch (es gibt ein „Recht auf Nichtteilnahme“) und wird durchaus auch von Jugendlichen aus weniger schwierigen Lebenszusammenhängen vorgenommen. Dass aber Workshopgruppen, die überwiegend von so genannten benachteiligten Jugendlichen gebildet wurden, mit der Einschränkung, dass eine regelmäßige Teilnahme nicht immer gegeben war, durchschnittlich über ein Jahr zusammen arbeiteten, unterstreicht sowohl die Wirksamkeit und den „Spaßfaktor“ des gewählten Mediums HipHop als auch der gesamten Konzeption des Grenzgänger-Projekts.

Gleichzeitig bleiben Fragen offen, die mit den vorliegenden Daten nicht oder nur ansatzweise beantwortet werden können. Beispielsweise wurden niedersachsenweit deutlich mehr Jungen (144) als Mädchen (99) gemeldet, in der vorliegenden Untersuchung überwog jedoch der Anteil der Mädchen (72% in der Abschlussbefragung). Eine kürzere Verweildauer von Jungen wurde in der

erreichten Befragungsgruppe allerdings nicht eindeutig ermittelt, weshalb eine gesicherte Erklärung zu dieser Beobachtung nicht abgegeben werden kann. Auch das „Miteinander“ von Mädchen und Jungen innerhalb der Workshops war eher gering ausgeprägt, es gab klar abzugrenzende jungen- und mädchen-spezifische Angebote. Möglicherweise hat eine solche Geschlechtshomogenität Einfluss auf die Gruppenatmosphäre genommen. Genau so gut können aber bestimmte Ergebnisse, die in bestimmten Workshopangeboten ermittelt wurden, entweder vom Unterrichtsangebot oder aber vom Geschlecht der Befragten abhängig sein. Innerhalb dieser deutlichen Zusammenhänge lassen sich naturgemäß leider die Wirkungsrichtungen zwischen stark korrelierenden Variablen nicht bestimmen. Allerdings sind solche Aspekte unter anderem in den Gesprächen mit den Dozentinnen und Dozenten sowie der Koordinatorinnen und Koordinatoren erörtert worden.

3.2 Auswertung der Interviews mit Dozentinnen und Dozenten

Während der Auseinandersetzung mit den aus den Interviews erarbeiteten Texten wurde ersichtlich, dass sich aufgrund der großen Heterogenität der in fünf verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen des HipHop durchgeführten Angebote einheitliche Ausprägungsmerkmale nicht ausmachen ließen. Daher wurde auf zusammenfassende Aussagen zu den einzelnen Angeboten verzichtet und das Augenmerk auf Kontraste und Weglassungen gerichtet. Somit lassen sich Spannungsfelder erkennen, die individuelle und sozial-strukturelle Voraussetzungen, Haltungen und Handlungsweisen aufzeigen. Diese Vorgehensweise ermöglicht Einblicke in konkrete musikalisch-künstlerische Lernsituationen und verdeutlicht die vielschichtig miteinander verwobenen Bedingungen, Merkmale und Konstellationen, unter denen Jugendliche Schlüsselqualifikationen erwerben. Die Einschätzungen der befragten Dozentinnen und Dozenten sowie der Koordinatorinnen und Koordinatoren zum Projekterfolg lassen sich in folgenden Thesen zusammenfassen:

- Die Jugendlichen lernten in der Auseinandersetzung zwischen Selbstdarstellung und Gruppengeschehen und erwarben Schlüsselkompetenzen (z.B. im Umgang mit Konflikten oder bei ihrer individuellen Ausdrucksfähigkeit). In den Gruppen wurde darüber hinaus anhand der fachlich-inhaltlichen Aushandlungsprozesse Teamfähigkeit eingeübt. Soziales Lernen fand aber auch deshalb verstärkt statt, weil ein zielgerichtetes Üben für Auftritte in der Gruppe zwangsläufig soziale Kompetenzen fördert.
- Eine ergebnisorientierte Arbeit stärkt die Persönlichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und erweitert ihre Handlungsfähigkeit. Zum Teil bilde-

ten sich allerdings erst nach Interventionen der Dozentinnen und Dozenten gefestigte Lerngruppen.

- Die Dozentinnen und Dozenten lehrten ihr Fach und standen gleichzeitig als Ansprechpersonen und Vorbild zur Verfügung. Als gesprächsbereite Vorbilder bewegten sie sich zwischen Nähe und Distanz, wobei in Einzelfällen ersichtlich wurde, dass ein vertrauensvolles Verhältnis durch ein erhebliches persönliches Engagement der Dozentinnen und Dozenten geschaffen worden ist.

Vorstehende möglicherweise zum Teil banal anmutende Gesprächsergebnisse gewinnen erst durch die Verbindung zum Projektansatz von „Grenzgänger“ an Bedeutung: Die Dozentinnen, Dozenten und für die Koordination Verantwortlichen erkannten positive Entwicklungen im Sinne der sozialpädagogisch ausgerichteten Zielsetzung des Projektes. Dabei gelang es aber kaum, die eingesetzten Mittel kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig wurden eher wenige Aussagen zur künstlerischen Entwicklung der Jugendlichen getätigt.

Die Antworten – insbesondere der Dozentinnen und Dozenten – zeigten auf, wie unklar Ursache und Wirkung der eingesetzten Medien waren. Diese geringe Reflexionsfähigkeit ist jedoch kaum als individuelles Defizit zu werten, sondern resultierte vermutlich aus dem jeweiligen Selbstverständnis als Lehrperson. Die Dozentinnen und Dozenten kamen ihrem Auftrag nach, Unterricht in einem künstlerischen Fach zu erteilen, wurden aber dann zu sozialpsychologischen Effekten innerhalb der Unterrichtsgruppen befragt. Offenbar ist die intensive Verknüpfung von Bildung und Erziehung, die dem der Projektidee zu Grunde liegenden Transfergedanken innewohnt, nicht handlungsleitend gewesen, sondern eher sich selbst überlassen geblieben.

4 Zusammenfassung der Projektevaluation

Die Untersuchung wurde im Januar 2007 abgeschlossen und ein Evaluationsbericht veröffentlicht (Grosse & Lüters, 2007). „Grenzgänger“ ist zusammenfassend als ein Erfolg zu werten. Soweit es mit den Mitteln dieser Evaluation zu erfassen war, scheinen einige der in den Projektzielen formulierten Kompetenzen bei den Jugendlichen gestärkt worden zu sein. Gerade im Umgang mit Konflikten, dem Aushandeln verschiedener Interessen und dem Hinarbeiten auf ein gemeinsames Ziel innerhalb der Workshopgruppe waren entsprechende Entwicklungen zu erkennen. Daran hat insbesondere die lange Laufzeit der Workshopangebote einen Anteil gehabt. Gleichzeitig ist es gelungen, das

schwierige Unterfangen umzusetzen, Inhalte einer Jugendkultur in kontinuierlichen Lehrangeboten zu vermitteln.

HipHop lässt sich nicht einfach als künstlerische Freizeitbeschäftigung verstehen, die man je nach Lust und Laune praktiziert oder es bleiben lässt. HipHop bildet vielmehr einen Sozialkomplex, in dem man sich mit Persönlichkeiten/Identitäten verordnet, die sich nicht einfach wieder >ausziehen< lassen. (Menrath, 2001, S. 67)

Die künstlerischen Ausdrucksformen des HipHop wurden zum Lehrinhalt von kontinuierlich durchgeführten Workshops erhoben, obwohl bei der erreichten Zielgruppe durchaus soziale Problemlagen erkennbar waren, die eine regelmäßige Teilnahme und erkennbare Lernfortschritte möglicherweise erschwerten. Dass die gesteckten Ziele dennoch erreicht wurden, ist größtenteils der Auswahl der Dozentinnen und Dozenten und ihrem Engagement zu verdanken, denn sie waren offenbar nicht nur in fachlicher Hinsicht besonders geeignet, sondern brachten neben der notwendigen persönlichen Authentizität auch ein hohes soziales Engagement in das Projekt ein. Dabei orientierten sie sich – bewusst oder unbewusst – deutlich an der im Projektantrag vorgegebenen Zielsetzung.

Lange Zeit wurde im Zusammenhang mit dem Einsatz künstlerischer Ausdruckformen in der Sozialen Arbeit eine zu starke Ergebnisorientierung skeptisch beurteilt, da eine Leistungsorientierung die auf die individuellen Problemlagen der Klientel ausgerichteten Arbeitsansätze beeinträchtigen könne. Die Herangehensweise der Grenzgänger-Dozentinnen und Dozenten war allerdings musikpädagogisch ausgerichtet und deshalb auch deutlich ergebnisorientiert geprägt. Auch in der Fachliteratur besteht mittlerweile Einigkeit, dass sich Prozess- und Ergebnisorientierung in der Sozialen Arbeit nicht ausschließen müssen (vgl. Hartogh & Wickel, 2004, S.45ff). Die Performativität als ein entscheidendes Merkmal der Jugendkultur HipHop lässt nämlich genau diese Aspekte für ein gelingendes Projekt in den Mittelpunkt rücken: HipHop-Kultur ohne öffentliche Auftritte ist schlicht undenkbar (vgl. Menrath, S.87 und 90f.), der damit verbundene Leistungsdruck kaum zu vermeiden und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vermutlich sogar gewünscht.

Auch der Umgang mit schwer zu integrierenden Jugendlichen stellte eine besondere Herausforderung für die Dozentinnen und Dozenten dar. Wenn in Einzelfällen Teilnehmende ausgeschlossen werden mussten, zeigt sich darin die Ratlosigkeit der Lehrenden und der gesamten Workshopgruppe gegenüber

dieser Problematik. Hier geriet das in der Projektkonzeption formulierte Prinzip „Auseinandersetzung statt Ausgrenzung“ (Beier-Lüdeck, 2004) an seine Grenzen. Ein Vergleich zum Sport lässt diesen Sachverhalt noch deutlicher erscheinen: Wenn Schiedsrichter im Fußball Spieler für sozial inakzeptables Verhalten, wie beispielsweise Beleidigungen vom Platz stellen, bearbeiten sie damit natürlich nicht das Problem – in diesem Fall die Regelverletzung – selbst (vgl. Pilz, 2006). Es ist auch unwahrscheinlich, dass dadurch eine dauerhafte, auf Einsicht begründete Verhaltensänderung der Bestraften zu erreichen ist. Stattdessen tritt durch diese Form der Ausgrenzung eher eine negative Bestätigung des Selbstbildes der Betroffenen ein, eben „nicht dazu zu gehören“. Beim Ausschluss von Störenden aus der Workshopgruppe steht der musikpädagogische Ansatz im Vordergrund, der letztlich das Herstellen eines Produktes über den Prozess stellt. Eine andere Sichtweise, die eher sozialpädagogisch intendiert und prozessorientiert ist, gerät mit der Ergebnisorientierung der Gesamtplanung, die Auftritte und Tonstudioproduktionen vorsieht, in Konflikt. Wünschenswert wäre ein Projektansatz, der einen flexibleren Ausgleich zwischen diesen beiden Polen ermöglicht.

An dieser Stelle verschiebt sich der Fokus des Forschungsprojektes, denn die Ausgangsfrage nach der Wirksamkeit von Musik als Medium in der Sozialpädagogik tritt in den Hintergrund und wird durch einen neuen Aspekt ergänzt: Wie steht es eigentlich um das Verhältnis von Musikpädagogik zur Musik in der Sozialpädagogik? Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede bestehen, vor allem auch in Bezug auf das Selbstverständnis dieser Disziplinen? Und wie positionieren sich pädagogische Angebote beim Wettbewerb innerhalb einer „Eventschwemme“, also vor dem Hintergrund von Projektförderungen, die den Veranstaltenden immer wieder attraktive und deshalb förderungswürdige Ideen abverlangen? Und ist möglicherweise die Mittelvergabepraxis von Stiftungen und der öffentlichen Hand ursächlich dafür, dass beispielsweise musikpädagogische Einrichtungen zunehmend sozialpädagogische Aufgaben übernehmen wollen? Diese weiterführenden Fragen sollen im Folgenden kurz aufgegriffen werden.

5 Musikpädagogik und Soziale Arbeit

Eine bereits eingangs geschilderte Problematik wurde im Rahmen der Auswertung deutlich: Das Projekt entzog sich in bestimmten Bereichen seiner Evaluation, weil sich das Augenmerk der Beteiligten auf andere Bereiche richtete, als in der ursprünglichen Konzeption im Mittelpunkt standen.

Als eine mögliche Erklärung dafür ließe sich annehmen, dass jegliche Antragstellung für Projektfördermaßnahmen in ihren Inhalten stark von den jeweiligen Förderrichtlinien der finanzierenden Hand abhängig ist. Diese Hypothese ist zwar nicht zentraler Bestandteil der vorliegenden Ausführungen und sie ist vermutlich auch nur teilweise zutreffend. Es lässt sich aber kaum von der Hand weisen, dass beispielsweise Musikschulen das Thema „Integration von Menschen mit Migrationshintergrund“ verstärkt in den Blick nehmen, seit es dafür Projektgelder aus Landesmitteln gibt oder Sportverbände die Gewaltprävention entdecken, wenn bundesweit unterstützte Kampagnen zu dieser Thematik durchgeführt werden. Die Frage, welche Mittel zur unbestritten notwendigen Bearbeitung solcher (sozialen) Probleme eingesetzt werden, kann dabei von jeder Gruppe nur vor dem jeweils eigenen fachlichen Hintergrund beantwortet werden. Deshalb stellt sich die grundsätzliche Frage, nach welchen Kriterien denn eigentlich die Werkzeuge Sozialer Arbeit ausgewählt werden.

Innerhalb der öffentlichen Diskussion um die positiven Einflussfaktoren von künstlerischen Angeboten auf Zielgruppen Sozialer Arbeit (ein aktuelles Beispiel ist der Film „Rhythm Is It“) weichen sich die ohnehin unscharfen Grenzen zwischen Tanz- oder Musikpädagogik und Sozialer Arbeit mit dem Medium Tanz oder Musik weiter auf. Gleichzeitig wird im Rahmen eines unkritischen Glaubens an Transfereffekte künstlerischen Tuns ein Projekt durch die Finanzierung bereits als Soziale Arbeit legitimiert: Wenn eine Stiftung, die sich sozialen Zielen verpflichtet sieht, ein Musikprojekt fördert, bescheinigt sie diesem Projekt dadurch in gewissem Umfang eine Arbeit im Sinne der Stiftungsziele. Musikpädagogik wäre dann quasi automatisch Soziale Arbeit, sobald sie auf eine Zielgruppe Sozialer Arbeit angewendet werden würde.

Die Sozialarbeitswissenschaft bietet eine deutliche Abgrenzung der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit von den so genannten Bezugswissenschaften, zu denen auch die (Musik-)Pädagogik gehört. In dem komplexen Methodenbegriff der Sozialen Arbeit erscheint die Einordnung der Musikpädagogik durch Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel als besonders plausibel. Dabei werden innerhalb des *Verfahrens* Musikpädagogik einzelne *Methoden* auf der Handlungsebene eingesetzt (also z. B. Singen, Rappen oder DJing). Allerdings legitimiert sich der Einsatz dieser Methoden aus der Zielsetzung der Sozialen Arbeit und muss als eingebettet in diesen Kontext betrachtet werden (vgl. Hartogh & Wickel, 2004, S. 49). Primär stehen die Klientel und ihre Bedürfnisse im Mittelpunkt, nicht die Musik als Gegenstand des Unterrichts. Diese Eingrenzung lässt die Anforderungen an die Musikpädagogik in Arbeitsfeldern

der Sozialen Arbeit deutlich werden (vgl. Hartogh & Wickel, 2004, S. 51f). Letztlich ist in diesem Zusammenhang eine persönliche Haltung bestimmend, wobei damit auch ausdrücklich die professionelle Rollenfindung gemeint ist: In der Sozialen Arbeit musikpädagogisch Tätige müssen sich darüber im Klaren sein, dass sich der Erfolg ihrer Arbeit an einer deutlichen Klientenzentrierung orientieren soll.

Das Projekt Grenzgänger muss folglich trotz seiner Bedeutung für die Entwicklungsprozesse der beteiligten Jugendlichen als ein eher musikpädagogisch denn sozialpädagogisch ausgerichtetes Projekt eingeordnet werden. Nun lässt sich über die unmittelbare Wirksamkeit des Mediums Musik in Feldern Sozialer Arbeit ohnehin streiten. Wenn jedoch – wie hier geschehen – das Gesamtergebnis durch Interventionen von außen (in diesem Fall der Ausschluss von Störenden aus einer Gruppe) verbessert werden soll, steht dem entgegen, dass Exklusion gerade kein Ziel Sozialer Arbeit ist. Diese Problematik hätte einer anderen Lösung bedurft, die aber nicht Gegenstand des Anforderungsprofils an Musikpädagoginnen und Musikpädagogen ist und sich vor allem in dem gewählten Arbeitsumfeld und Arbeitsauftrag kaum hätte erreichen lassen. Doch es gibt noch weitere Fragen, auf die mit den Mitteln der vorliegenden Evaluation keine Antworten gegeben werden konnten, z.B. nach geschlechtsspezifischen Effekten gerade innerhalb der Jugendkultur HipHop. Hier gerät auch die Sozialpädagogik, die sich im Rahmen von Jungen- und Mädchenarbeit schon länger des Themas angenommen hat, an ihre Grenzen.

6 Ausblick

Die Situation ist recht komplex: Einerseits gibt es das berechtigte Bestreben nach gesellschaftlicher Legitimation musikpädagogischer Angebote, andererseits besteht eine professionelle Soziale Arbeit, die sich des Mediums Musik bedient, das aber teilweise dilettantisch tun muss – weniger auf Grund eines fehlenden Anspruches als wegen zu geringer Ressourcen (vgl. Hill, 2007, S.36). Und gewissermaßen dazwischen befinden sich Geldgeber, die teilweise bereit sind, beachtliche Summen für Projekte zu bewilligen, für die Vergabe aber kaum klare Kriterien formulieren können, weil die Diskussion teilweise über den Reizeffekt bestimmter Schlüsselbegriffe nicht hinauszugehen scheint. Daraus resultiert eine Vielzahl an finanzierungswürdigen Projektideen, über deren Wirksamkeit kein objektives Bild gemacht werden kann.

Nun ist die Frage, wie sich die Musikpädagogik hier positioniert. Bei jugendkulturellen Ausdrucksformen wie Rap oder DJing handelt es sich um Musizieren außerhalb pädagogischer Einrichtungen, das sich einer Anleitung im üblichen Sinne weitgehend entzieht. Das liegt in der Natur der Sache, da Jugendliche auch eigene Bereiche für sich und ihresgleichen beanspruchen wollen (und aus entwicklungspsychologischer Sicht auch müssen). Es gibt ohnehin kaum Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die solche spezifischen Inhalte authentisch vermitteln können. Andererseits ist jedoch das Interesse Jugendlicher an bestimmten Ausdrucksformen groß. Sie sind bereit, erhebliche Zeit zu investieren, scheitern aber oft an fehlenden technischen Voraussetzungen (z.B. Turntables, Multimedia-PCs, Räumlichkeiten). Deshalb wären auch andere Vorgehensweisen denkbar, wie beispielsweise ein Handeln im Sinne des Empowerment-Gedankens. Hier werden die Jugendlichen darin unterstützt die erforderlichen Bedingungen selbst zu schaffen. Die positiven Effekte auf die Beteiligten, wenn sie selbstverantwortlich und selbstbestimmt vorgehen können, lassen sich erahnen. Eine solche „Hilfe zur Selbsthilfe“ setzt eine gewisse Haltung der Lehrenden voraus, lässt sich aber auch als methodischen Ansatz in der Sozialarbeit wiederfinden.

Dass eine verstärkte Kooperation zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit gerade im Sinne solcher Projekte als sinnvoll erscheint, liegt auf der Hand. In der Praxis gestaltet sich das aber nicht immer einfach. Denn dazu muss einerseits akzeptiert werden, dass sich zwar viel Musik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, aber nur wenig soziale Arbeit in der Musikpädagogik findet. Andererseits jedoch erfordert das Qualitätsbewusstsein, das Jugendliche in Bezug auf ihre Musikkultur besitzen, eine hohe musikalische und musikpädagogische Kompetenz der mit der Anleitung betrauten Personen. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die Musikunterricht erteilen oder Musiklehrkräfte, die Projekte Sozialer Arbeit durchführen, könnten von einer Zusammenarbeit gleichermaßen profitieren. Eine Beschäftigung damit hat es in der musikpädagogischen Fachöffentlichkeit schon in den 1970er Jahren gegeben (einen Überblick dazu bietet Finkel, 1979). Die Diskussion steht aber offenbar trotzdem noch ziemlich am Anfang, weshalb zu hoffen ist, dass sie intensiv weitergeführt wird.

Literatur

- Beier-Lüdeck, Vera (2004). *Grenzgänger – ausführliche Projektbeschreibung. Antrag an die Stiftung „Aktion Mensch“*. Unveröffentlichtes Manuskript. Hannover: LAG Rock.
- Doppler, Klaus, & Lauterburg Christoph (1994). *Change-Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt: Campus.
- Finkel, Klaus & Decker-Voigt, H. H. (Hrsg.). (1979). *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- Grosse, Thomas, & Lüters, Rosemarie (2007). *Grenzgänger konkret. Evaluation eines niedersächsischen Hip-Hop-Projekts*. Hannover: Blumhardt.
- Hartogh, Theo, & Wickel, Hans-Hermann (Hrsg) (2004). *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Hill, Burkhard, & Josties, Elke (2007). *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Lüssi, Peter (1995). *Systemische Sozialarbeit* (5. Aufl.). Stuttgart: Haupt.
- Menrath, Stefanie (2001). *Represent what... Performativität von Identitäten im HipHop*. Hamburg: Argument.
- Pilz, Gunter A. (2006). *Rote Karten statt Integration? Möglichkeiten, Chancen, Probleme am Beispiel des Fußballs*. Unveröffentl. Manuskript, Hannover / Nienhagen.
- Schmidt, Christiane (2004). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 447-456). Hamburg: Rowohlt.

Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten

1 Fragestellung

Wenn deutsche Kinder am Nachmittag zur Musikschule gehen, so lernen sie dort Klavier, Geige, Querflöte, Gitarre oder Saxofon. Wenn türkisch-deutsche Kinder am Nachmittag die Musikschule besuchen, so lernen sie dort ebenfalls diese Instrumente. Die klassischen türkischen Musikinstrumente wie Bağlama (ein Saiteninstrument, dass im arabischen Sprachraum Saz genannt wird) oder Oud (eine Laute) gehört meistens nicht zum Lehrangebot der kommunalen Musikschulen.

Wenn türkisch-deutsche Kinder diese Instrumente erlernen wollen, so tun sie dies häufig in einem der vielen türkischen Kulturvereine. Im deutschen Musikausbildungssystem sind die deutschen Türken offensichtlich noch nicht völlig angekommen. Allerdings sind erste Anzeichen einer einsetzenden institutionellen Integration erkennbar: In Dortmund, Duisburg und Berlin kann man mit dem Instrument Bağlama an dem Wettbewerb „Jugend musiziert“ teilnehmen. Das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ berücksichtigt traditionelle Musikinstrumente aus den Herkunftsländern von Migranten.

Das Vorkommen von Musikunterricht auf traditionell türkischen Instrumenten ist vermutlich abhängig von der Zahl der Migranten in einer Stadt, die eine entsprechend große Nachfrage schaffen. Deshalb sollte er schwerpunktmäßig in deutschen Großstädten wie im Ruhrgebiet anzutreffen sein, wo viele Migranten leben.

Dieser Aufsatz liefert einen Überblick über zwei Punkte. Einerseits geht es darum, das Vorkommen traditionell türkischen Musikunterrichts an kommunalen Musikschulen bzw. im Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ zu

beschreiben. Desweiteren wird Bağlama als Instrument beim Wettbewerb „Jugend musiziert“ diskutiert und die Möglichkeit eruiert, es als künstlerisches Hauptfach in der Musiklehrerausbildung zu wählen.

2 Musikschulen

2.1 Auswahl der befragten Musikschulen

In dieser Studie untersuche ich Musikschulen, die sich in kommunaler Trägerschaft befinden. Mitunter werden diese Musikschulen, vor allem im ostdeutschen und im süddeutschen Raum, auch noch als Konservatorium (z. B. das Georg-Phillip-Telemann Konservatorium in Magdeburg) bezeichnet. Manchmal wurde die ehemals städtische Musikschule aufgelöst und statt ihrer gibt es heute einen kommunal geförderten Verein, der Musikunterricht durch qualifizierte Lehrkräfte anbietet.

Zunächst befragte ich die kommunalen Musikschulen der Hauptstädte der deutschen Bundesländer. Mein besonderes Augenmerk galt auch den Musikschulen der Großstädte und Ballungszentren. Es wurden mehrere Musikschulen der Berliner Stadtbezirke befragt, ebenso eine Vielzahl von Musikschulen im Ruhrgebiet sowie die Musikschulen Köln und Düsseldorf.¹

2.2 Methodische Anmerkungen

Die ausgewählten Musikschulen wurden telefonisch befragt. Dabei wurden mir die Ansprechpartner, meist jemand aus der Leitung der Musikschule (Musikschulleiter, Stellvertreter oder auch Fachbereichsleiter), jeweils durch die Musikschule vermittelt. Anhand von Leitfragen wurde die Befragung durchgeführt und darüber hinaus erhielten die Befragten die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Probleme und Gedanken in Bezug auf den Musikunterricht mit türkischen Instrumenten (im folgenden auch als „türkischer Musikunterricht“ bezeichnet) zu äußern.

¹ s. Tabelle S. 188

Der Interviewleitfragen bot die Möglichkeit, Erfahrungen mit türkischem Musikunterricht zu thematisieren oder Gründe dafür anzugeben, warum kein derartiges Angebot besteht.

- *Es gibt türkischen Musikunterricht:* Welche Instrumente werden angeboten? Gibt es Ensembles? Von wem wird das Angebot angenommen? Seit wann gibt es das Instrumentalangebot? Wie wurde das Angebot eingeführt? Gab es Werbung? Wie war die Annahme in der Anfangszeit? Wie ist der Unterricht organisiert? Klassischer Einzelunterricht? Gruppenunterricht? Wie viele Schüler gibt es im Rahmen des türkischen Musikunterrichts? Wie viele Lehrer gibt es im Rahmen des türkischen Musikunterrichts? Wie viele Schüler hat die Musikschule insgesamt? Wie viele Lehrer hat die Musikschule insgesamt? Erfahrungen, Anmerkungen, Wünsche?
- *Es gibt keinen türkischen Musikunterricht:* Warum wird kein Unterricht angeboten? Ist bereits einmal ein Versuch unternommen worden, ein solches Angebot einzuführen? Wird der Unterricht nachgefragt? Wie viele Schüler hat die Musikschule insgesamt? Wie viele Lehrer hat die Musikschule insgesamt? Erfahrungen, Anmerkungen, Wünsche?

2.3 Ergebnisse

Vorreiter des türkischen Musikunterrichts in Deutschland sind die Berliner Musikschulen. Die Musikschule Berlin-Mitte bietet seit 1986 Bağlamakurse an, im Jahr darauf bot auch die Musikschule Berlin-Spandau solche Kurse an.² In Kreuzberg hingegen wurde die Bağlama erst 1995 in das Unterrichtsangebot aufgenommen. Seit 2004 ist die Bağlama in Spandau hier sogar im regulären Angebot der Musikschule in der klassischen Form des Einzelunterrichts zu finden, während sich die meisten anderen Angebote auf den Gruppenunterricht beschränken. In Berlin wurde nicht nur sehr früh mit der Integration türkischer Musik in Musikschulen begonnen, hier gibt es auch die vielfältigsten Angebote in diesem Bereich: Neben dem inzwischen auch in anderen Regionen Deutschlands beginnenden Bağlamaunterricht gibt es hier auch türkische Chöre und Tanzgruppen. In Berlin-Mitte plant man inzwischen die Ney, eine traditionelle Flöte, in das Angebot der Musikschule aufzunehmen.

² Peter Minden (1985) berichtet bereits von einer Unterrichtsbeobachtung an der Musikschule Berlin-Schöneberg im Winter 1980/81.

Im Ruhrgebiet ist die Musikschule der Stadt Duisburg ein, wenngleich verspäteter, Vorreiter im türkischen Musikunterricht: Erst seit dem Jahre 2004 gibt es hier Bağlamaunterricht in Gruppen. Inzwischen gibt es dort 90 Schüler und zwei Lehrer für diesen Bereich, bei einer Musikschule von 3300 Schülern eine beachtliche Zahl. Andere Städte im Ruhrgebiet bieten erst seit 2006 oder 2007 Bağlamaunterricht an. Initialzündung war hier das vom NRW Kultursekretariat ins Leben gerufene Projekt „Bağlama für alle!“ (s. NRW Kultursekretariat Wuppertal, 2007). Im Rahmen dieses Projektes bieten die Musikschulen Bochum, Dortmund und Essen, sowie außerhalb des Ruhrgebiets die Musikschule Köln, Bağlamaunterricht in Gruppen an. Die Teilnehmerzahl der Kurse schwankt hier zwischen 10 Teilnehmern in Bochum und 30 Teilnehmern in Dortmund.

Die Musikschulen Gelsenkirchen und Herten haben ebenfalls versucht Bağlamaunterricht in ihr Programm zu integrieren, scheiterten jedoch an zu geringen Anmeldezahlen. Dies mag nicht unbedingt mit unzureichender Werbung zusammenhängen. In Essen etwa wurde sehr stark geworben: deutsch-türkische Vereine wurden informiert und der Lehrer zog mit seinem Instrument durch Essener Grundschulen. Trotzdem kamen nur zwei Anmeldungen zustande.

In Hannover wurde zu Beginn des Schuljahres 2007/08 erstmals türkischer Musikunterricht in das Angebot der Musikschule aufgenommen, in München und Stuttgart denkt man über die Einführung eines solchen Angebots nach, ein fester Termin ist hier jedoch noch nicht in Sicht. In den befragten Musikschulen anderer Städte wird ein türkischer Musikunterricht derzeit nicht erwogen. Zumindest in Ostdeutschland, mit seiner sehr geringen Quote türkischer Migranten, dürfte ein solches Angebot auch nicht häufiger nachgefragt werden als etwa das Alphorn oder das Steirische Akkordeon an der Musikschule Bochum. Anzumerken bleibt hier noch, dass Daten über den Anteil von Migranten unter den Schülern an Musikschulen nicht speziell erhoben werden (s. Verband deutscher Musikschulen e. V., 2007).

Tabelle 1: Übersicht über die befragten Musikschulen (Stand September 2007)

Stadt	Türkischer Musikunterricht an der Musikschule	Schülerzahl der Musikschule	Schüler im Bereich türkischer Musik	Lehrerzahl der Musikschule	Lehrer im Bereich türkischer Musik	Türkischer Musikunterricht in Vorbereitung?
Stuttgart	Nein	5200	-	165	0	Eventuell, kein fester Termin
München	Nein	8500	-	150	0	Eventuell, kein fester Termin
Berlin-Kreuzberg	Ja, seit 1995/97	2800	40 Baglama 20 Tanz	177	1	-
Berlin-Mitte	Ja, seit 1986	3800	100	230	1	-
Berlin-Spandau	Kurse 1987, Instrumentalunterricht 2004	2500	20 EU+ 25 Chor + Tanzgruppe	120	3	-
Berlin-Reinickendorf	Nicht mehr seit 1999, anderen orts weitergeführt	1700	-	120	-	Es gab Unterricht, der wird jetzt an einer anderen Musikschule weitergeführt.
Potsdam	Nein	1800	-	70	-	-
Bremen	Nein	2435	-	140	-	-
Hamburg	Nein	7680	-	288	-	-
Wiesbaden	Nein	2500	-	80	-	-
Frankfurt	Nein	3877	-	249	-	-
Schwerin	Nein	1230	-	k.Info	-	-
Hannover	Nein	2800	-	110	-	In Vorbereitung ab sofort
Düsseldorf	Nein (andere Musikschule seit Herbst 2005)	6200	-	195	-	-
Köln	Ja seit 4-2007	6000	8 bis 10	250	1	-
Herne	Nein	800	-	45+15	-	Nein
Bochum	Ja, seit 4/2007	7500	10	140	1	-
Dortmund	Ja, seit 2006	4000	30	160	1	-
Gelsenkirchen	Nein, nicht mehr	1500	0	42	-	-
Duisburg	Ja seit 2004	3300	90	100	2	-
Essen	Ja seit Anfang 2007	4300	20	200	2	-
Recklinghausen	Nein	950	-	26	-	-
Herten	Nein	980	-	23	-	-
Mainz	Nein	2500	-	150	-	-
Saarbrücken	Nein	1300	-	60	-	-
Dresden	Nein	4600	-	k.Info	-	-
Magdeburg	Nein	2200	-	100	-	-

2.4 Probleme, Anmerkungen und Wünsche der Interviewpartner

Bei meiner Befragung bekamen die Gesprächspartner die Gelegenheit, eigene Wünsche, Erfahrungen und Vorstellungen von Integration der türkischen Migranten in die jeweilige Musikschule zu äußern. Im Folgenden führe ich diese Kommentare auf:

- Qualifikation der Instrumentallehrer:

Bağlamalehrer haben häufig keine pädagogische Qualifikation. Es gibt keine Ausbildungsstätten für dieses Instrument, die einen musikpädagogischen Standard garantieren würden. Auch die künstlerische Qualifikation ist für Musikschulleiter nur schwer einzuschätzen, die häufig nicht mit traditioneller türkischer Musik vertraut sind. Darüber hinaus unterrichten Bağlamalehrer häufig im Nebenerwerb, haben einen Hauptberuf und können deshalb nicht unbedingt immer werktags unterrichten.

- Preis des Angebots kann nicht mit Kulturvereinen konkurrieren:

Die türkischen Kulturvereine bieten seit langem Bağlamaunterricht an. Häufig ist dieser Unterricht noch kostengünstiger für die Schüler als der (bereits kommunal bezuschusste) Unterricht an der kommunalen Musikschule.

- Unterricht in Kulturvereinen häufig an Samstagen und Sonntagen:

In Kulturvereinen wird häufig an Samstagen und Sonntagen unterrichtet. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Instrumentallehrer werktags ebenfalls arbeiten müssen, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen. An einer Musikschule ließe sich das nur schwer realisieren.

- Bei Kulturvereinen erfolgt eine wöchentliche Bezahlung, während bei Musikschulen eine Vertragsbindung über einen längerfristigen Zeitraum hinweg üblich ist und man sich nach Ablauf eines Kurses wieder neu anmelden muss. Eine dauerhafte Anmeldung wie etwa für Klavierunterricht gibt es in den Kulturvereinen hingegen meist nicht.

- Veranstaltungen der türkischen Gruppen werden von Außenstehenden zum Teil als „in sich geschlossen“ erlebt. Die Leitung einer Berliner Musikschule berichtete von einer Veranstaltung des Bağlamaensembles, bei dem sie sich nicht in der Gruppe aufgenommen fühlten, obgleich die Veranstaltung im Hause der Musikschule und mit ihrer Beteiligung stattfand.
- Es besteht der Wunsch seitens der Musikschulen nach mehr türkischstämmigen Instrumentallehrern für klassisch europäische Instrumente. Diese würden leichter Zugang zu türkischen Schülern finden und diese an die abendländische klassische Musik heranzuführen. Ein Interviewpartner aus Berlin würde darin eine gelungene Integration sehen.

Diese Bemerkungen zeigen, dass die auftretenden Probleme auf mehreren Ebenen liegen und einander gegenseitig bedingen. Zum einen gibt es Kompetenzprobleme auf beiden Seiten (Problem der Einschätzung der künstlerischen Qualifikation durch die Musikschule; fehlende pädagogische Qualifikation des Lehrers), zum anderen müssen auch einige institutionelle Rahmenbedingungen für ein erfolgversprechendes Konzept verändert werden (z. B. flexiblere Unterrichtszeiten und Vertragslaufzeiten). Erst wenn diese Bedingungen verändert sind und der Unterricht einige Zeit erfolgreich in der Musikschule stattfindet, mag sich im Verlauf von Schülergenerationen auch der Eindruck „in sich geschlossener“ Veranstaltungen verflüchtigen.

3 Das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ im Ruhrgebiet

Das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) ist ein Kulturprojekt im Ruhrgebiet. Zusätzlich zum normalen Musikunterricht sollten Kinder in Grundschulen die Gelegenheit erhalten, ein Musikinstrument zu erlernen. Das Projekt, hervorgegangen aus einer Kooperation der Musikschule Bochum mit verschiedenen Bochumer Grundschulen (s. Musikschule Bochum, 2007), begann im Februar 2007 und wird bis zum Jahr 2010 als Modellprojekt laufen.

Die Kinder erhalten dabei Instrumentalunterricht in kleinen Gruppen von höchstens fünf Kindern pro Gruppe. Angeboten werden sollen mindestens folgende Instrumente: Geige, Bratsche, Violoncello, Kontrabass, Trompete, Posaune, Horn, Querflöte, Klarinette, Gitarre, Mandoline, Akkordeon, Blockflöte sowie mindestens zwei Instrumente aus den Herkunftsländern der Migranten wie zum Beispiel Bağlama und Bouzouki.

Für die Eltern fallen bei der Teilnahme an dem Projekt einige Kosten an. Im ersten Schuljahr 10 € monatlich (kostenfrei ab dem Schuljahr 2008/09), im zweiten Schuljahr 20 € monatlich und im dritten und vierten Schuljahr 35 € monatlich. Sozialhilfeempfänger sowie ALG II-Empfänger zahlen keine Gebühren. Für den Ankauf von Musikinstrumenten sollen Sponsorengelder bereitgestellt werden.

Bildungsferne Schichten sollen bei diesem Projekt besonders angesprochen werden (Kulturstiftung des Bundes, 2007). Insbesondere durch den geplanten Wegfall der Unterrichtsgebühren für das erste Unterrichtsjahr wird wirklich allen Kindern einer Schule ermöglicht, in diesem Jahr am Instrumentalunterricht teilzunehmen (Land NRW Staatskanzlei, Pressestelle, 2008). Inwiefern sich dies auch im zweiten Unterrichtsjahr fortsetzen wird, bleibt abzuwarten.

Für die Fragestellung meiner Untersuchung ist hervorzuheben, dass Migranten in diesem Projekt von vornherein berücksichtigt wurden. Das Instrument Bağlama soll im Rahmen des Projekts JeKi angeboten werden. Dies hat vielleicht sein Gutes für die Zukunft der türkischen Musikinstrumente an Musikschulen. Wenn bereits an der Grundschule ein Kontakt zur Institution Musikschule hergestellt werden kann und eine Art Kundenbindung bereits erfolgt ist, so mag dies dazu führen, dass in einigen Jahren verstärkt Bağlamaunterricht von Migranten an den Musikschulen nachgefragt wird.

4 Jugend musiziert

Wenn Bağlama an Musikschulen unterrichtet wird, so sollte es in der Folge auch die Möglichkeit geben, an dem Wettbewerb „Jugend musiziert“ mit diesem Instrument teilzunehmen. Die vom Deutschen Musikrat geförderten Wettbewerbe sind in den vergangenen Jahren vielfältiger geworden. Neben „Jugend musiziert“, dem Wettbewerb für klassische Musik, gibt es inzwischen auch die Wettbewerbe „Jugend jazzt“ und „SchoolJam“, einen Wettbewerb für Pop- und Rockbands (s. Deutscher Musikrat, 2007). Folgerichtig gibt es inzwischen auch die Möglichkeit, mit dem Instrument Bağlama am Wettbewerb „Jugend musiziert“ teilzunehmen. Vorreiter war hier wiederum Berlin, wo seit dem Jahre 2002 Bağlamaspiele zum Wettbewerb zugelassen sind. Regional- und Landesebene des Wettbewerbs verschwimmen hier zunächst, denn wer in einem Stadtteil wohnt, in dem Bağlama nicht angeboten wird, kann in einem anderen Stadtteil teilnehmen. Voraussetzung ist hier natürlich, dass der jeweilige Instrumentallehrer seine Schüler auf die Möglichkeit am Wettbewerb „Ju-

gend musiziert“ teilzunehmen, hinweist, oder dass die Schüler selbst auf die Möglichkeit zur Teilnahme stoßen. Hier ist also viel Informationsarbeit nötig.

In Nordrhein-Westfalen gibt es erst seit dem Jahre 2005 die Möglichkeit, mit der Bağlama am Wettbewerb „Jugend musiziert“ teilzunehmen. Ähnlich wie in Berlin verschwimmen hier Regional- und Landeswettbewerb. Der in den Jahren 2005 und 2006 in Duisburg durchgeführte Wettbewerb war für alle Bağlamaschüler in NRW offen. 2007 und 2008 kam als ein weiterer Durchführungstandpunkt die Musikschule Dortmund hinzu, ab dem Jahre 2009 soll der Wettbewerb auch in Bonn durchgeführt werden. Die Organisation bleibt dabei an der Musikschule Duisburg. Eine wirkliche Zweistufigkeit des Wettbewerbs mit einer Weiterleitung der besten Teilnehmer von der Regional- zur Landesebene ist für das Jahr 2010 geplant. Bereits im Jahre 2006 nahmen über 100 Bağlamaschüler am Duisburger Wettbewerb teil. Seitens der Organisatoren wünscht man sich auch einen Bundeswettbewerb für die Bağlama.

In den anderen Bundesländern gibt es derzeit noch keine Wettbewerbe für das Instrument, lediglich in Hamburg gibt es Überlegungen, einen solchen Wettbewerb ins Leben zu rufen.³

In Berlin und im Ruhrgebiet wird also das Instrument Bağlama inzwischen an Musikschulen angeboten und auch der Wettbewerb „Jugend musiziert“ hat dieses Instrument in diesen beiden Ländern in sein Wettbewerbsprogramm aufgenommen. Das NRW-Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ schreibt Musikinstrumente aus Herkunftsländern von Migranten, also häufig Bağlama vor. Auch hier wird der Unterricht in Kooperation mit den kommunalen Musikschulen erteilt. Die Bağlama scheint also auf dem Sprung in das institutionalisierte Musikerziehungssystem der deutschen Musikschulen zu sein. Allerdings ist sie nicht vollkommen angekommen, wie die Ergebnisse für andere Großstädte wie Hamburg, München oder Frankfurt zeigen.

³ Für die Informationen zum Wettbewerb „Jugend musiziert“ in NRW und in Hamburg danke ich Herrn Gero Natzel von der Musikschule Duisburg.

5 Bağlama als Hauptfachinstrument an Ausbildungsstätten für Musiklehrer

Wenn die Bağlama im Begriff ist von dem Musikerziehungssystem als „unterrichtenswert“ akzeptiert zu werden, so ist es eine Frage der Zeit, bis sich erste Kandidaten an Musikhochschulen melden, die Bağlama bereits an der Musikschule erlernt haben und sich bereits von den Ausbildungsinstitutionen für Musik angenommen fühlen. In einigen Schulen im Dortmunder Norden, in Wanne-Eickel oder in Berlin-Neukölln mag es angemessen sein, wenn es Musiklehrer gibt, die sich nicht nur in der klassischen westlichen Musik oder inzwischen in der Musiklehrerausbildung etwas etablierteren westlichen Populärmusik zurechtfinden. Für viele Schüler mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund mag die traditionelle Musik dieser Region im Musikunterricht spannend wie auch relevant sein. Auch für die deutschen Schüler hat ein solcher Unterrichtsinhalt durchaus Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung: Sie werden auf dem Schulhof tagtäglich mit türkischer Popmusik und mit den entsprechenden traditionellen Einflüssen konfrontiert.

Zur Untersuchung der möglichen Akzeptanz des Instruments an Musikhochschulen habe ich einen unkonventionellen Ansatz gewagt. Unter dem Pseudonym „Mahmut Djan“ wurde folgende E-Mail an verschiedene Musikhochschulen und Universitäten⁴ geschrieben, um herauszufinden, ob die Bağlama hier als Hauptfachinstrument für die Musiklehrerausbildung in Deutschland denkbar wäre:

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich möchte gern ein Lehramtsstudium für die Grundschule/Hauptschule/Realschule/Sek. I beginnen.

Mein Hauptinstrument ist Bağlama, die ich bereits seit meiner Kindheit spiele, mein Nebeninstrument ist Klavier.

⁴ Befragt wurden folgende Musikhochschulen und Universitäten: UdK Berlin, HfM Detmold, Uni Dortmund, HfM Dresden (keine Antwort), HfM Essen, HfM Hamburg, HfM Karlsruhe (keine Antwort), Uni Köln, HfM Köln, HfM Leipzig (keine Antwort), Uni Münster, HfM Weimar, Uni Wuppertal.

Ist es möglich, mit diesen Instrumenten ein Lehramtsstudium zu beginnen?

Vielen Dank für Ihre Auskunft und mit freundlichen Grüßen

Mahmut Djan

Das Ergebnis war durchaus überraschend. Während die Musikhochschulen das Instrument Bağlama in der Musiklehrerausbildung für allgemeinbildende Schulen nicht akzeptieren wollten bzw. aufgrund bestehender Qualifikationsordnungen nicht konnten, zeigten sich einige Universitäten offener: Die Universitäten Münster, Wuppertal und Köln akzeptierten die Bağlama als Hauptfachinstrument im Rahmen einer Musiklehrerausbildung!

6 Fazit

Ist ein auf die Wünsche und Bedürfnisse türkischer Migranten zugeschnittener Musikunterricht an deutschen Musikschulen wirklich notwendig und wünschenswert? Wäre ein regulärer Bağlamaunterricht als wirkliche Integration zu bezeichnen? Oder ist es eher notwendig, dass türkischstämmige Klavierlehrer an deutschen Musikschulen unterrichten, wie es in einem Gespräch gewünscht wurde?

Im Jahre 2007 sind die türkischen Migranten inzwischen in der dritten Generation erwachsen, eine vierte Generation besucht die Kindergärten und Grundschulen der Bundesrepublik. Und immer noch gibt es türkische Kulturvereine, in denen die türkische Kultur einschließlich Musik, Tanz und Gesang gepflegt wird. Wo sonst hätte dies bislang auch stattfinden können? An Musikschulen war es bislang nicht möglich. Das Interesse am türkischen Teil der eigenen Kultur, die inzwischen eine spezielle deutsch-türkische Kultur ist, ist offensichtlich immer noch vorhanden und wird weiterhin gepflegt.

Wenn Musikschulen in Regionen mit einem hohen Migrantenanteil heute den türkischen Teil des Musikunterrichts nicht in ihr Angebot aufnehmen, so muss den Verantwortlichen, und damit meine ich diejenigen kulturpolitischen Entscheidungsträger, die über die entsprechenden Fördermittel der Musikschule entscheiden, dennoch bewusst sein, dass die türkische Musik trotzdem gepflegt werden wird. Sie behält ihren Platz dann auch weiterhin außerhalb der Musikschulen in den Kulturvereinen. Eine Nichtaufnahme türkischer Musik in das reguläre Ausbildungsprogramm einer kommunalen Musikschule bedeutet

also eine bewusste Entscheidung für die Exklusion der türkischen Musik aus der kommunalen Musikschule. Gleichzeitig werden auch die musikinteressierten Migranten, die gern Bağlama (und nicht unbedingt Klavier) lernen möchten, aus der Musikschule herausgehalten. Eine solche Entscheidung ist ein Zeichen bewusster Ignoranz und kommt einer Erwartung von völliger gesellschaftlicher Assimilation gleich. Dass dies nicht passieren wird und passieren kann, hat sich in den Jahren seit dem Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei im Jahre 1961 inzwischen zu genüge gezeigt. Es wäre zeitgemäß und wünschenswert, die Bağlama in den Musikschulen Berlins und des Ruhrgebiets als reguläres Unterrichtsfach mit Einzelunterricht in das Angebot der Musikschulen aufzunehmen. Dies wird vielleicht nicht unmittelbar zu einer gelungenen Integration führen, aber das musikalisch-gesellschaftliche Leben der Migranten, ihre musikalischen Feste und der Musikunterricht würden sich dann aber bereits innerhalb der Institution Musikschule und ihrer Räumlichkeiten abspielen.

Dass die Einführung von Bağlamaunterricht an deutschen Musikschulen nicht unproblematisch abläuft, hat sich in meiner Befragung ebenfalls deutlich herausgestellt. In Herten und Gelsenkirchen wurde das Angebot nicht angenommen und wieder aus dem Programm genommen. In Essen kamen trotz intensiver Werbung nur zwei Anmeldungen zustande. Hier bedarf es sicherlich noch einiger Arbeit, um die türkischen Migranten mit Interesse am Bağlamaunterricht in die Musikschule zu locken, anstatt sie der musikalischen Ausbildung im Kulturverein zu überlassen. Dass ein Verständnis für die dabei auftretenden Probleme und deren Ursachen unumgänglich ist, zeigt sich hier überdeutlich. Nur so kann erreicht werden, was wünschenswert wäre: Dass sich die musikalisch-kulturelle Vielfalt der in Deutschland lebenden Gesellschaften auch im Unterrichtsangebot der Musikschulen widerspiegelt.

Literatur

- Deutscher Musikrat (2007). *Wettbewerbe und Förderung*. URL: <http://www.musikrat.de/index.php?id=416>. Stand: 2007-08-24
- Kulturstiftung des Bundes, Land NRW, Zukunftsstiftung Bildung der GLS Treuhand (Hrsg.) (2007). *Programmstandards*. [Programmstandards für das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“]. pdf-Dokument. URL: http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/media_archive/1178714652233.pdf. Stand: 2007-08-24
- Land Nordrhein-Westfalen (Staatskanzlei, Pressestelle) (2008). „*Jedem Kind ein Instrument*“ *ab dem Schuljahr 2008/2009 kostenlos für Erstklässler*. URL: http://www.nrw.de/Presseservice/meldungen/04_2008/080408STK.php. Stand: 2008-04-08.
- Minden, Peter (1985). Türkischer Instrumentalunterricht an einer Musikschule in Westberlin. In M. P. Baumann & K. Reinhard (Hrsg.), *Musik der Türken in Deutschland* (S. 112-119). Kassel: Landeck.
- Musikschule Bochum (2007). [Informationen zum Projekt „Jedem Kind ein Instrument“] URL: <http://db.kultur-macht-schule.de/projekte/0067.html>. Stand: 2007-08-25
- NRW Kultursekretariat Wuppertal (2007) URL: <http://www.nrw-kultur.de/output/controller.aspx?cid=199> Stand: 2007-08-24
- Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hrsg.) (2007). *Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland 2006* [pdf-Dokument]. Bonn. URL: http://www.musikschulen-sh.de/download/VdM_2006.pdf. Stand: 2007-06-29. 35

Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten

1 Die thematische Ausgangslage

In den letzten Jahren ist es für die Musikvereine (sinngemäß auch Musikkapellen, Blasmusikvereine, Laienblasorchester usw.) ebenso wie für andere Gruppierungen im Bereich der kulturellen Arbeit und der Freizeitgestaltung zunehmend schwieriger geworden Nachwuchs zu rekrutieren (z. B. Bossart et al., 2004, S. 21). Diese Probleme der Musikvereine sind deshalb für uns äußerst relevant, weil die Vereine neben der Musikschule eine wichtige außerschulische musikalische Sozialisationsinstanz und Möglichkeit kultureller Teilhabe und Breitenbildung darstellen. Trotz der aktuell knapp halben Million von Aktiven (MIZ-Statistik, 2006), von denen etwa die Hälfte Jugendliche sind, machen sich die Verantwortlichen verschiedener Musikverbände Sorgen um die Zukunft. Die Amateure (Pape & Pickert, 1999) oder Laien, die aus den verschiedensten Gründen in ihrer Freizeit musizieren (s. Eibach, 2003, Kap. 13), sind offensichtlich in unserer Gesellschaft entweder immer seltener anzutreffen oder immer schwieriger innerhalb institutionalisierter Rahmenbedingungen, wie sie ein Verein mit seinen regelmäßigen Terminen und Auftritten darstellt, zu halten. Dieses allorts wahrnehmbare Phänomen, das gern kulturpessimistisch mit der Fragmentierung der Gesellschaft in Verbindung gebracht wird, aber über dessen genaue Ursache in der wissenschaftlichen Gemeinde noch Unklarheit herrscht, wird sich in den nächsten Jahren und Jahrzehnten aufgrund der rückläufigen bzw. auf niedrigem Niveau stagnierenden Geburtenrate weiter zuspitzen.

Daher ist es wichtig sich Gedanken darüber zu machen, welche Bemühungen die Verantwortlichen auf allen Ebenen anstellen könnten, um die Nachwuchssituation in den Vereinen zu verbessern und die Austrittsraten zu minimieren. Offensichtlich sind das große Engagement der oft ehrenamtlich wirkenden Verantwortlichen und die relativ gute Sichtbarkeit der Musikkapellen im öffentlichen Leben, gerade in Süddeutschland, nicht ausreichend, um unter

Beibehaltung der gegenwärtigen Ausbildungs- und Arbeitssituation den Nachwuchsmangel nachhaltig zu beheben. Die Grundlage für praktische Konsequenzen muss die Kenntnis der wirklichen Probleme und Interaktionspartner sein.

2 Die Forschungssituation

Die Forschungsliteratur zur Situation der Blasmusikvereine ist bedauerlicherweise spärlich. Aus den USA stammen einige Studien zur Arbeit des Dirigenten und zur Probensituation (z. B. Goolsby, 1996; 1997; im Überblick Price & Byo, 2002) und zu der Teilnahme von Schülern in der „band“ (dem schulischen amerikanischen Blasmusikensemble; z. B. Chandler et al., 1988). Allerdings sind in Amerika die Kinder und Jugendlichen unter sich, während im traditionellen deutschen Musikverein Vertreter aller Generationen zusammen musizieren. Außerdem bietet der schulische oder universitäre Kontext der amerikanischen Bands einen anderen formalen Rahmen als ihn die außerschulische Situation des Freizeitangebot in Deutschland darstellt. Ferner ist der „band director“ in der Regel ein spezialisiert ausgebildeter Musiklehrer, während viele Dirigenten in deutschen Vereinen über verbandseigene Lehrgänge qualifiziert wurden oder Quereinsteiger sind. Dennoch lassen sich einige Ergebnisse übernehmen, gerade im Hinblick auf die Probenmethodik.

Von wissenschaftlicher Seite gibt es verschiedene Ansatzpunkte zur grundlegenden Erforschung der Blasmusikvereine. (1) Zunächst müssen die Mitglieder der Vereine nach ihren Erfahrungen und Motiven zum Verbleib oder Verlassen ihrer Vereine untersucht werden. (2) Dann muss man das Bedingungsgefüge von vorhandenen Fertigkeiten, Kompetenzen und Erwartungen mit seinen Beteiligten (Musiker, Ausbilder, Dirigent, Publikum) erforschen, das möglicherweise von den Beteiligten selbst kaum durchschaut wird, sich aber auf die Erlebnisse der Musiker (de-)motivierend auswirken kann. (3) Ferner kann man mit Interventionsversuchen Veränderungen in den Vereinen herbeiführen und diesen Prozess wissenschaftlich begleiten. In den letzten Jahren sind in Würzburg einige Anstrengungen unternommen worden, mit den genannten Möglichkeiten zu arbeiten und Vorschläge zur Verbesserung der Situation zu machen (Lehmann & Ammersbach, 2001; Ammersbach, 2002; Elbert, 2003; Elbert & Lehmann, 2004; 2005; S. Gerling, 2005; C. Gerling,

2006).¹ Aufgrund der relativ geringen Fallzahlen, die im Zuge von Qualifikationsarbeiten betrachtet werden können, sind flächendeckende Untersuchungen nicht möglich. Allerdings ist derzeit unklar, ob eine solche Studie überhaupt sinnvoll wäre.

Wenn Aktive oder Ehemalige gefragt werden, warum sie ihren Verein verlassen, eine musikalische Ausbildung abbrechen oder über den Austritt nachdenken, erhält man als häufigste Antwort einen vagen Hinweis auf den Mangel oder Verlust an Motivation (z. B. „hatte keine Lust mehr“, s. Ammersbach, 2001) bzw. Veränderung der Prioritäten („habe keine Zeit mehr dafür“). Diese unpräzise Antwort, die uns immerhin von gut 30% in einer Fragebogenstudie in Musikvereinen gegeben wurde, kann man eigentlich vernachlässigen, ist sie doch nur Folge von konkreten Erlebnissen, die diesen Mangel an Motivation hervorgerufen haben. Die genaueren Hinweise auf die wirklichen Ursachen liegen tiefer und spiegeln sich in weiteren Nennungen von Gründen wider. Diese betreffen das soziale Umfeld (21%; z. B. Konflikte mit anderen Spielern), Kritik an den Verantwortlichen (18%; z. B. übermäßige Kritik durch den Dirigenten), mangelnde eigene Motivation (15%; z. B. keine Lust zu Üben) oder das Repertoire (8%; z. B. unpräferierte Musik). Auch wenn fast jeder Spieler, bevorzugt zwischen dem Alter von 13 und 15 Jahren, sich überlegt hat auszutreten, so vollziehen doch nur wenige den letzten Schritt konsequent und freiwillig. Vielmehr sind es später oft plausible biographische Gründe wie der Beginn einer Ausbildung an einem anderen Ort, ein Umzug, die Gründung einer Familie oder Schichtarbeit, die einen Austritt forcieren. Ob und wie nach einem Austritt später wieder Anschluss an eine Kapelle gesucht wird, ist bislang nicht untersucht worden.

In einer narrativen Interviewstudie (Elbert, 2003) mit Personen, die ihre Kapelle aus verschiedenen Gründen verlassen hatten fanden wir, dass der Abbruch kein plötzlicher, auf ein singuläres Erlebnis zurückführbares Ereignis war, sondern ein Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckte und meistens eine Vielzahl verschiedener Gründen betraf, die sich zu einem kritischen Niveau summieren. Wenn ein vom Beteiligten als untragbar erlebter Zustand erreicht ist, wird in Konsequenz der endgültige Austritt vollzogen (El-

¹ Ich danke den genannten Jungwissenschaftlern für die anregende Zusammenarbeit. Die meisten Daten, die die Grundlage dieses Kapitels bilden, sind von ihnen im Rahmen von Diplom- oder Staatsexamensarbeiten unter meiner Anleitung erhoben worden. Alle Studierende waren und sind engagierte Blasmusiker, Dirigenten und Pädagogen.

bert & Lehmann, 2004). Dieser kummulative Effekt erklärt gut, warum es im Nachhinein meist unmöglich ist, den Betroffenen zum Wiedereintritt zu bewegen, selbst wenn das ausschlaggebende Erlebnis, beispielsweise ein Missverständnis mit dem Dirigenten, ungeschehen gemacht werden kann.

3 Der Dirigent als Kristallisationspunkt

Der Dirigent ist die zentrale Figur im Musikverein. Als musikalischer Leiter trifft er (oder sie) die Stückauswahl und leitet Proben und Auftritte. Seine Aufgabe ist es, aus den Musikern ein homogenes Orchester mit einer einheitlichen musikalischen Ausführung zu formen. Zu diesem Zweck gibt er verbale und gestische Anweisungen zur Artikulation, zum Tempo, zur Klanggestaltung sowie anderen musikalischen Parametern. Aufgrund seiner Bedeutung ist er naturgemäß auch oft Stein des Anstoßes für einzelne Musiker im Verein, denn seine musikalischen und außermusikalischen Botschaften sind oft miteinander verquickt. Einige Handbücher für Dirigenten (z. B. Lijnschooten, 1999; Stecher, 2001) bieten interessante deskriptive Funktionsbeschreibungen des Dirigenten. So soll der Dirigent nach Lijnschooten seine Musiker motivieren und sie von der Übernotwendigkeit überzeugen. Dazu braucht er Einfühlungsvermögen und Führungskapazität. Weiterhin sollte er „Taktgefühl, Energie, gesundes Selbstbewusstsein, Ehrlichkeit, Organisationsvermögen, Vitalität, Enthusiasmus, gute Umgangsformen und ein gutes sprachliches Ausdrucksvermögen“ besitzen (ebd., 1999, S. 15).

Ziel unserer Untersuchungen war es, mehr über den Dirigenten zu erfahren, um Ansatzpunkte zur Verbesserung seiner Handlungsfähigkeit zu entdecken. Dabei sollten fachlich-musikalische Dimensionen ebenso berücksichtigt werden wie personale und pädagogische. Über den Dirigenten, der, ob er es will oder nicht, Künstler, Musikpädagoge und Kulturmanager ist, können unseres Erachtens Veränderungen in den Vereinen am meisten Wirkung entfalten. Deshalb lohnt es sich ihn näher zu studieren.

3.1 Studie 1: die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Dirigenten und ihren Musikern

In einer ersten Studie (S. Gerling, 2005) wurden Musiker und Dirigenten nach ihren Erwartungen im Hinblick auf den Dirigenten und ihre Wahrnehmungen der Probensituation befragt. Genauer gesagt wurden die Sicht der Musiker sowie die des Dirigenten, ihre *subjektive Wertigkeit* (wie wichtig ist Ihnen?) und

die *aktuelle Situation* (wie stellt sich die Situation im Verein aktuell dar?) für einzelne Aspekte mit derselben Frage auf einer 5-stufigen Ratingskala erhoben. Die Fragen betrafen den Dirigenten (z. B. „Sollte der Dirigent Witz und Humor haben?“) sowie die Probensituation (z. B. „Wie wichtig ist Ihnen Disziplin [Konzentration, Ruhe, Aufmerksamkeit] in der Probe?“). Ziel war es zu erfahren, ob die Erwartungen der Musiker im Einklang mit der aktuellen Situation standen oder nicht und welche Ursachen mögliche Diskrepanzen hatten. Die Dirigenten wurden zunächst mit den gleichen Fragen nach der Wertigkeit wie ihre Musiker konfrontiert, anschließend allerdings danach gefragt, welche Einschätzung sie bei ihren Musikern vermuteten. Obwohl letztere Einschätzung eigentlich unmöglich für den Dirigenten zu beantworten ist, prägt sie dennoch sein Erleben und seine Erwartungen.

Die neun Vereine und ihre Dirigenten, die an dieser Untersuchung teilnahmen, stellten insgesamt 166 Personen unterschiedlichen Alters. Die Vereine waren so ausgesucht, dass sie unterschiedliche Repertoireschwerpunkte, Altersstrukturen sowie das Leistungsspektrum von der Unterstufe zur oberen Mittelstufe abdeckten. Unter den hier befragten Vereinen befanden sich bewusst keine, von denen in Insiderkreisen bekannt ist, dass sie besonders gravierende Probleme mit ihren Dirigenten hätten.

Die Ergebnisse der Studie sind insofern interessant als sie, entgegen unseren Erwartungen, eine erfreulich große Zufriedenheit mit den Dirigenten aufdecken, es aber gleichzeitig gravierende Punkte der Unzufriedenheit gibt, die von den Dirigenten aber nicht als solche erkannt werden. Der Schluss liegt auf der Hand, dass aus diesen Diskrepanzen durchaus Konflikte resultieren können, die längerfristig für einige der Musiker zur Entscheidung des Austritts führen.

Im Fragebogens wurde am Schluss die summarische Frage danach gestellt, wie zufrieden die Musiker mit ihrem Dirigenten sind. Diese wurde auf einer 10-stufigen Skala im Durchschnitt mit 7,1 beantwortet ($SA = 1,96$). Die Erwartungen an den Dirigenten werden als weitgehend erfüllt erlebt und nur 36% der Musiker sind unzufrieden mit dem pädagogischen Geschick ihres Dirigenten (d. h. Werte ≤ 5 von 10). Wenn man einzelne Aspekte der *aktuellen Situation* im Detail betrachtet, die die Zufriedenheit der Musiker mit ihrem Dirigenten moderieren, werden die höchsten Korrelationen von folgenden Faktoren erreicht (jeweils $N = 166$): persönliches Verhältnis des Dirigenten zu Musikern ($r = 0,41$, $p < 0,01$), das erlebte pädagogische Geschick des Dirigenten ($r = 0,41$, $p < 0,01$), Begeisterung für Musik ausstrahlen und vermitteln ($r =$

0,38, $p < 0,01$), Kritikfähigkeit des Dirigenten ($r = 0,37$, $p < 0,01$) und Durchsetzungsvermögen ($r = 0,33$, $p < 0,01$). Die musikalische Kompetenz ($r = 0,19$, $p < 0,05$), das schlagtechnische Können ($r = 0,26$, $p < 0,01$) und Grundkenntnisse auf jedem Instrument ($r = 0,28$, $p < 0,01$) etwas geringere Zusammenhänge mit der Zufriedenheit mit dem Dirigenten auf. Natürlich können die Musiker die fachspezifischen Dinge vermutlich weniger gut einschätzen, generell scheinen aber soziale Handlungskompetenzen sehr relevant zu sein, wenn nach der gegenwärtigen Situation im Verein gefragt wird. Schließlich korreliert die Zufriedenheit mit dem Dirigenten mit der erlebten Spielfreude ($r = 0,51$, $p < 0,01$), was möglicherweise zentral für die langfristige Motivation der Musiker ist.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass die *subjektive Wichtigkeit* von Spaß, Lernfortschritt, Disziplin und Pünktlichkeit bei den Musikern signifikant miteinander korrelieren (s. Tab. 1). Dieser Befund wird für den nächsten Abschnitt Konsequenzen haben.

Tab. 1: Wichtigkeit von Probenaspekten bei den Musikern

N = 166	Lernerfolg / Fortschritt	Disziplin	Spaß an Probe
Disziplin	0,31*		
Spaß an Probe	0,10	0,04	
Pünktlicher Beginn	0,39**	0,48**	0,001

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Die potenzielle Unzufriedenheit der Musiker ließ sich in der vorliegenden Studie als Differenz zwischen aktueller Situation im Verein und persönlicher Wichtigkeit darstellen. Bei negativen Differenzen besteht also eine Enttäuschung der Erwartung: z. B. „Spaß in der Probe“ aktuelle Situation = 3 / Wichtigkeit für die Person = 5 / ergibt $3 - 5 = -2$ und damit eine negative Bilanz. Wenn man nur die negativen Werte berücksichtigt, denn die Nullwerte bzw. positiven Werte kann man als Zufriedenheit werten,² sind es die mangelnde

² Alternative Berechnungen der Unzufriedenheit durch Quotienten kamen zu keinen deutlich unterschiedlichen Ergebnissen.

Disziplin (73% der Musiker sind hier unzufrieden), Pünktlichkeit (67%), geringer Lernerfolg in der Probe (61%), zu wenig Spaß in der Probe (51%) und die (fehlenden) Satzproben (50%), die den Musikern das Vereinsleben versauern.

Wenn man die Voten der Wichtigkeit unserer Musiker mit den Einschätzungen durch den Dirigenten vergleicht, sieht man, dass Dirigenten und Musiker die meisten Aspekte als ähnlich wichtig einstufen ($r_s[38] = 0,57$, $p < 0,01$, aus aggregierten Daten). Der Dirigent hat auch gute Vermutungen darüber, was seine Musiker für wie wichtig halten ($r_s[38] = 0,65$, $p < 0,01$), aber in folgenden Punkten unterschätzt der Dirigent die Wichtigkeit bestimmter Aspekte für die Musiker: Disziplin, Pünktlichkeit, Lernfortschritte und Notwendigkeit der Detailarbeit. Hier sind die Mittelwertunterschiede signifikant.³ Dem Eindruck des Dirigenten, „Die sind unpünktlich, der pünktliche Beginn scheint ihnen nicht wichtig zu sein“ ist die Wahrnehmung der Musiker, nämlich „Warum achtet er nicht mehr auf Pünktlichkeit?!“ folgens schwer entgegengesetzt.

Ohne auf weitere Einzelergebnisse eingehen zu wollen, können wir sagen, dass die Musiker zum größten Teil sehr zufrieden mit ihren Dirigenten sind. Leider akzeptieren die Dirigenten bestimmte Missstände wie mangelnde Pünktlichkeit vermutlich deshalb, weil sie annehmen, dass dies ihren Musikern nicht wichtig sei. Tatsächlich stört es aber die Musiker, und sie würden sich hier höhere Anforderungen wünschen. Da Lernfortschritte, die Spaß und Spielfreude bringen, an bestimmte diszipliniäre Voraussetzungen geknüpft sind, vergibt sich der Dirigent etwas, wenn er hier nicht steuernd eingreift. Damit ist allerdings kein unberechenbares Donnerwetter gemeint, wie es in der Praxis zum Teil vorkommt, sondern ein pädagogisch geschultes Vorgehen.

An dieser Studie wird mit einfachen Mitteln deutlich, wie unterschiedliche Wertigkeiten bei Dirigenten und Musikern in der Praxis Anlass zu Missverständnissen geben können. Diese Tatsache schreit förmlich nach einer stärkeren Betonung der musikpädagogischen Ausbildung der Leiter. Auch wenn die rein handwerklichen Aspekte ruhig im Vordergrund stehen sollen, darf die Führungskompetenz nicht dem Zufall einer günstigen persönlichen Disposition überlassen werden.

³ Obwohl die statistischen Effekgrößen in unserer Studie eher klein sind, was auf die grobe Art der Messung zurückzuführen ist, sollte die praktische Auswirkung nicht unterschätzt werden.

3.2 Studie 2: Vorbereitung von Proben durch den Dirigenten

Nach Lijnschooten (1999, S. 97) ist bei Amateurorchestern eine Probe auch Selbstzweck bzw. besteht eine der wichtigsten Aufgaben eines Amateurorchesterdirigenten darin, die Spielfreude der Musiker unabhängig vom aktuellen Werk zu wecken (Lijnschooten 1999, S. 97). Diese Spielfreude bei den Musikern resultiert nicht automatisch aus der Begeisterung des Dirigenten für ein Werk – es erfordert vielmehr eine intensive Vorbereitung auf die Probe (vgl. Stecher, 2001). Natürlich werden in den meisten Dirigentenausbildungen auch Hinweise zur (häuslichen) Erarbeitung eines Werks gegeben, allerdings ist nicht klar, wie intensiv und mit welchen Mitteln eine solche Vorbereitung auf die Probe dann auch tatsächlich stattfindet. Die vorliegende Studie (vgl. C. Gerling, 2006) sollte einen prüfenden Blick in die häusliche Vorbereitung von Dirigenten erlauben.

Zunächst wurde ein Leitfadeninterview mit Experten (hier erfahrenen Dirigenten) durchgeführt, das dann zusammenfassend inhaltsanalytisch ausgewertet wurde. Die Dirigenten wurden zu drei Abläufen befragt: (1) häusliche Vorbereitung eines einzelnen Werks, (2) Vorbereitung einer Probe und (3) Durchführung einer Probe. Im wesentlichen ging es dabei um die von den Dirigenten genutzten Methoden und Arbeitsschritte. Da nach dem vierten Interview keine neuen Erkenntnisse gewonnen werden konnten, war das theoretische Sampling abgeschlossen. Die Aussagen der einzelnen Dirigenten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und kodiert. Daraus ließen sich für die häusliche Vorbereitungsphase (Punkte 1 und 2 oben) vier Kategorien ableiten: a) Arbeit mit der Partitur, b) Arbeit mit Medien und Hilfsmitteln (z. B. Aufnahme oder Klavier), c) grundlegende Überlegungen (z. B. zum Ablauf der Probe) und d) außermusikalische Einflüsse (z. B. Erwägungen zur personellen Situation). Für die Phase der Durchführung der Probe (Punkt 3 oben) entstanden ebenfalls vier Kategorien: a) aktives Musizieren, b) dirigentenzentrierte Handlungen (z. B. Erklären), c) musikerzentrierte Handlungen (z. B. Klatschen) und d) passive Handlungen (z. B. Hören des Stücks). Im wesentlichen deckten sich die zugehörigen Aussagen der Dirigenten und die resultierenden Kategorien mit den Empfehlungen aus der Literatur und Erfahrungen der täglichen Praxis.

Für diese Kategorien wurden anschließend repräsentative Aussagen formuliert und in einen Fragebogen überführt, der allen vier Dirigenten erneut vorgelegt wurde. Diesmal sollten sich die Dirigenten vorstellen, der Fragebogen bezöge sich auf die Vorbereitung und Durchführung einer *typischen* Probe, in der ein Stück für ein Konzert erarbeitet wird (allerdings keine Kennenlernpro

be und auch keine Aufführungsprobe). Für jede der im Fragebogen vorgelegte Aussagen zu einer Aktivität (z. B. „ich markiere die Stellen im Voraus in der Partitur“) sollte auf einer 10-Punkte Skala angegeben werden, wie häufig diese vorkommt und wie zeitlich intensiv sie in Vorbereitung und Probe ausgeübt wird. Aufgrund der sehr hohen Korrelationen zwischen den Voten für Häufigkeit und Intensität für die Tätigkeiten wird ersichtlich, dass beides aus der Sicht der Dirigenten kaum zu trennen war (in der Vorbereitung $r[19] = 0,61$ bis $0,76$, $p < 0,01$ bzw. Probenablauf $r[19] = 0,66$ bis $0,96$, $p < 0,01$). Das vermutlich wichtigere Ergebnis war jedoch, dass die Übereinstimmung zwischen den Dirigenten, ausgedrückt als Rangkorrelationen über die verschiedenen Aspekte, vor allem für die Vorbereitungsphase überraschend niedrig ausfielen ($r_s[18] = 0,17$ bis $0,29$) bzw. nur moderat beim Probenablauf ($r_s[19] = 0,19$ bis $0,50$). Ob signifikant unterschiedlich von null oder nicht ist hier gleichgültig, denn wir hätten auf jeden Fall höhere Zusammenhänge erwartet. Generell werden die außermusikalischen Einflüsse, sprich die soziale Situation, von den Dirigenten eher weniger beachtet.

Während die Durchführung der Probe aufgrund äußerer Zwänge stärker standardisiert erscheint als die häusliche Vorbereitung, wird im Vorfeld sehr individuell gearbeitet. Hier kommt sicherlich auch die musikalische Biographie jedes einzelnen Dirigenten zum Vorschein. Weitere Forschung ist angeraten, da unsere Studie hier aufgrund der kleinen Anzahl befragter Dirigenten keine Aussagen machen kann.

6 Ausblick

Musikvereine sind eine wichtige musikalische Kraft in der Gesellschaft und ihr Fortbestand sollte gesichert bleiben; weil die in ihnen aktiven Laien wichtige persönliche Befriedigung durch die musikalischen Aktivitäten erleben, sollten Musikvereine und ihre musikalischen Leiter stärker in das Blickfeld musikpädagogischer Forschung rücken. Das war in der Vergangenheit aus verschiedenen Gründen leider seltener der Fall. Zwei Wege der Hilfe für die Vereine sind grundsätzlich denkbar:

- Optimierung der Rekrutierung neuer Musiker und Veränderung des gespielten Repertoires wie Bossart et al (2004) es nach einer Feldstudie vorschlagen: „Es gibt nicht den Blasmusikverein, und folglich gibt es auch nicht die Lösung des Nachwuchsproblems. Ob es um das Aufbrechen der Lokalorientierung, die musikalische Spezialisierung, die systematisch betriebene Frührekrutierung geht: jede Nachwuchsstrategie ist situationsbezogen und

birgt Chancen und Risiken zugleich“ (Bossart et al., 2004, S. 166); diese Richtung schlagen die meisten Vereine heute symptombezogen ein.

- Das Augenmerk kann auf die Dirigenten gerichtet werden, die aufgrund ihrer exponierten Stellung bewusst oder unbewußt viel zum Erfolg oder Scheitern eines Vereins beitragen können. Die zwei hier vorgestellten Studien gehen in diese Richtung.

Wir haben versucht zu dokumentieren, wie Experten (Dirigenten) sich in Bezug auf ihr musikalisches Kerngeschäft sehr unterschiedlich verhalten. Ob sich diese Verschiedenheit in der Vorbereitung auf die Probe und langfristig auf den Erfolg des Vereins, wie auch immer man Erfolg definieren will, auswirkt, konnte hier nicht untersucht werden. Allerdings wurde deutlich, dass Dirigenten nicht nur musikalische sondern auch eine deutliche pädagogische Kompetenz brauchen, die ihnen kaum im Rahmen der Ausbildung vermittelt wird (laut Aussagen der befragten Dirigenten) und die in der häuslichen Vorbereitung auf die Probe kaum eine Rolle spielt. Sie agieren hier intuitiv, aufgrund individueller musikalischer Erfahrungen und oft ohne Reflexion und wirksame Mechanismen der Rückkopplung (Stichwort: Supervision). Diese Interpretation liegt nahe, ist aber spekulativ und sollte in Zukunft stärker untersucht werden.

Weitere Forschung zum Musikverein oder anderen Ensembles könnte auch das musikalische Selbstkonzept der Dirigenten und Musiker untersuchen oder die Frage, wie sie bestimmte Situationen der Probe wahrnehmen und damit umgehen. Möglicherweise wäre hier die Videoanalyse einer Probe mit Kommentaren der Beteiligten als Methode angebracht. Aufwändiger wären Präventions- und Interventionsversuche, die Hand in Hand mit der Suche nach erfolgreichen best-practice Modellen gehen könnten. Wichtiger noch als alle einzelnen Studien wäre es, Theorien zum Funktionieren musikalischer Ensembles zu entwickeln, die über das aktuelle Puzzlespiel kleiner Studien wie der unseren hinausweisen. Der Einblick in die musikalische Werkstatt (s. auch aktuelle Forschung zum Üben) ist manchmal mit irrationalen Ängsten bei den Protagonisten besetzt. Daher ist es in solchen Fragestellungen wichtig, dass Forscher und Musiker/Dirigenten/Komponisten Vertrauen zueinander gewinnen im Bewusstsein, gemeinsam etwas über einen wichtigen Gegenstand herausfinden zu wollen.

Dass die intuitiven Reaktionsweisen der Dirigenten auf der Summe guter und schlechter Erfahrungen in der Vergangenheit beruhen und durchaus auch gut funktionieren können, sei hier nicht grundsätzlich bestritten. Aber was ist

mit den Dirigenten, denen es weniger gut gelingt? Was passiert mit ihren Vereinen? Könnte man effektivere „Intuitionen“ systematisch antrainieren? Gerade weil Dirigenten gleichermaßen in ihrer pädagogischen und künstlerischen Handlungskompetenz gefragt sind, liegt bei ihnen der logische Ansatzpunkt für positive Veränderungen in Blasmusikvereinen (und anderen Ensembles). Am einfachsten und wirksamsten wäre es, ihnen von Anfang an eine solide pädagogische Ausbildung angedeihen zu lassen, die von wissenschaftlich erforschten Einsichten gespeist wird. Eine solche Formation würde in eine Professionalität münden, wie sie heute in allen (künstlerischen) Bereichen gefordert ist.

Literatur

- Ammersbach, S. (2002). *Nicht mehr im Trend? Eine Studie zur Zufriedenheit und Abbruch- und Bleibemotivation von Jugendlichen in Blaskapellen*. Würzburg, Hochschule für Musik: unveröffentl. Staatsexamensarbeit.
- Bossard, W., Emmenegger, C., Rorato, M., Gnos, J., Landau, A., & Voll, P. (2004). „Also wenn ich sage, ich sei im Musikverein, dann kommt einfach zuerst mal ein Grinsen auf“ – Nachwuchsprobleme in Schweizer Blasmusikvereinen. Hochschule für Soziale Arbeit / Musikhochschule Luzern, Forschungsstelle.
- Chandler, T. A., Chiarella, D., & Auria, C. (1988). Performance expectancy, success, satisfaction, and attributions as variables in band challenges. *Journal of Research in Music Education*, 35, 249-258.
- Eibach, M. (2003). *Musikalisches Lernen in der Ensemblearbeit mit erwachsenen Laien. Ein Beitrag zu einer musikpädagogischen Theorie musikalischen Lernens in der Lebensspanne*. Augsburg: Wissner.
- Elbert, F. (2003). „Kein Bock mehr“ – Eine Studie über Abbrecher in Musikvereinen. Würzburg, Hochschule für Musik: unveröffentl. Diplomarbeit.
- Elbert, F. & Lehmann, A. C. (2004). Warum Musiker Vereinen den Rücken kehren. *Bayerische Blasmusik*, 55(7/8), 8-10.
- Elbert, F. & Lehmann, A. C. (2005). Qualitätsmanagement im Musikverein. *Bayerische Blasmusik*, 56(12), 6-9.
- Gerling, C. (2007). *Die Probenarbeit: Vorbereitung und Durchführung von Orchesterproben in Laienblasorchestern*. Würzburg, Hochschule für Musik: unveröffentl. Diplomarbeit.

- Gerling, S. (2005). *Laienblasorchester und ihre Dirigenten – eine empirische Studie*. Würzburg, Hochschule für Musik, unveröffentl. Diplomarbeit.
- Goolsby, T. W. (1996). Time use in instrumental rehearsals: A comparison of experienced, novice, and student teachers. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 286-303.
- Goolsby, T. W. (1997). Verbal instruction in instrumental rehearsals: A comparison of three career levels and preservice teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 21-40.
- Lehmann, A. C., & Ammersbach, S. (2001). *Nicht mehr im Trend? Eine Fragebogenstudie zur Zufriedenheit, Eintritts- und Austrittsmotiven bei Jugendlichen in Blaskapellen*. Poster anläßl. der Tagung der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM), Hildesheim, 21. – 23. September, 2001.
- Lijnschooten, H. Van (1999). *Grundlagen des Dirigierens und der Schulung von Blasorchestern* (3. Auflage). Bruchloe: dvo.
- MIZ-Statistik (2006). <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik39.pdf>, Stand: Mai 2006; eingesehen am 15.9.2007.
- Pape, W. & Pickert, D. (1999). *Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik. Perspektiven musikalischer Sozialisation*. Frankfurt/M.: Lang.
- Price, H. E. & Byo, J. L. (2002). Rehearsing and Conducting. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Hrsg.), *The science and psychology of music performance* (S. 335-351). New York: Oxford University Press.
- Stecher, M. (2001). *Probenpädagogik, Ein Buch für Querdenker. Der Weg zum pädagogischen, methodischen und didaktischen Widerstand*. O. O.: Lern Material Musik DeHaske.

Freie Beiträge

Jugendliche im Musikmedienkontext

Subjektkonstitution bei medienkonvergenter Interaktion¹

1 Medienkonvergenz

Medienkonvergente Phänomene werden auf verschiedenen Ebenen diskutiert: a) es wird von technischer Medienkonvergenz in Bezug auf die Datenübertragung und Digitalisierung gesprochen, b) es gibt eine Konvergenz auf Unternehmensebene, wenn beispielsweise Branchen oder Firmen fusionieren, c) als medienkonvergent werden auch Medieninhalte und -angebote bezeichnet, die sich aufeinander beziehen und d) ist von Medienkonvergenz bzgl. der Nutzung dieser Inhalte und Angebote die Rede.

Auch in Bezug auf die Nutzung werden verschiedene Umgangsweisen mit Medien als konvergent charakterisiert. Hasebrink (2002, S. 97f.) unterscheidet hier fünf unterschiedliche Formen: Erstens stellen MediennutzerInnen im Alltag verschiedene Medien zusammen, die er als individuelle Medienmenüs bezeichnet; zweitens lässt sich als medienübergreifende Nutzung der Gebrauch verschiedener Medien nach handlungsleitenden Themen beschreiben; drittens regt das entsprechende Internetangebot zum Fernsehen zu komplementärer Nutzung an; viertens lassen sich intertextuelle Bezüge über das mediale Angebot erkennen, die aufeinander verweisen, zitieren, kritisieren, imitieren usw., und fünftens gilt die Parallelnutzung verschiedener Medien als konvergent. Die Debatte um Medienkonvergenz führt dabei insbesondere in zwei Richtungen: Zum einen bestehen Befürchtungen, dass die so genannten Neuen Medien die alten, klassischen (Massen-)Medien wie z.B. das Fernsehen substituieren. Die andere Position geht eher von einer Ergänzungspraxis aus und weist auf

¹ Bei der hier vorgestellten Studie handelt es sich um zusammenfassende Auszüge aus: Schuegraf, M. (2008). *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Wiesbaden: VS.

komplementäre Entwicklungen hin. In meinem Beitrag soll eine dritte Sichtweise eröffnet werden, die medienkonvergente Interaktionen als Erweiterung begreift und auf diese Weise Verschiebungs- und Umdeutungsmöglichkeiten aufzuzeigen sucht.

Durch Individualisierung, Kommerzialisierung und Globalisierung der Medienkommunikation lässt sich auf verschiedenen Ebenen ein Zusammenrücken unterschiedlicher Medienplattformen konstatieren. Auf technischer Seite sind es die Kabelbetreiber, die mit der Entwicklung der Breitbandtechnik eine Verschmelzung der verschiedenen Übertragungswege speziell in den Bereichen Fernsehen und Telekommunikation vorantreiben. Auf der Produktionsseite streben die großen Medienhäuser aus Fernsehen, Funk und Print eine enge Verbindung mit den so genannten Neuen Medien an. Insbesondere die „Hochzeit“ von Fernsehen und Internet wurde seit den 1990er Jahren breit diskutiert und in den großen Medienhäusern forciert.

Fernsehen und Internet – Experten prophezeien in dieser Beziehung eine regelrechte Medienhochzeit [...] In den Fokus der Aufmerksamkeit treten jetzt die Web-Angebote der Rundfunkanstalten, ob öffentlich-rechtlich oder privat. Die Sender verfügen über die besten Voraussetzungen, auch als Online-Anbieter aufzutrumpfen zu können: Sie produzieren bereits Nachrichten, Filme und Entertainment. Fraglich ist, mit welchen Wirtschaftsmodellen und Inhalte-Konzepten sie ins multimediale Rennen gehen wollen. Mit welchen rechtlichen Hürden und Zuschauerwünschen sind sie konfrontiert? (Braunschweiger Zeitung, 2002, S. 12)

Diesem Thema der „Medienhochzeit“ von Fernsehen und Internet widmete sich 2002 ein Workshop der Technischen Universität Braunschweig. Dort diskutierten verschiedene ExpertInnen aus Wissenschaft und Wirtschaft über zukünftige Entwicklungen und Möglichkeiten. Die Anliegen der Fernsehverantwortlichen waren dabei recht deutlich; ihnen geht es um die Publikumsbindung und den Aufbau von vermarkt- und distribuierbaren (Sendungs-)Marken. Debattiert wurde auch über interaktives Fernsehen und damit zusammenhängende interaktive kostenpflichtige Dienste sowie Pay-TV.

Zu Beginn der Diskussionen um Medienkonvergenz in den 1990er Jahren knüpften die Senderchefs ihre Visionen an diese neue Verbindung von Fernsehen und Internet und verteilten bereits die finanziellen und personellen Ressourcen neu. Beim Westdeutschen Rundfunk sollte beispielsweise neben einer

eigenständigen Fernsehsäule und einer eigenständigen Hörfunksäule auch eine eigens eingerichtete Onlinesäule aufgebaut werden. Bei diesen angestrebten Initiativen wurden zumeist die im obigen Zitat angesprochenen „Zuschauerwünsche“ vernachlässigt. Allerdings wurden die Bedürfnisse und konkreten Umgangsweisen der Mediennutzenden nur rudimentär untersucht. Zuschauerquoten und Marktanteile von Sendungen und Zugriffszahlen auf Internetseiten waren oft die einzigen Daten, auf die sich die Anbieter verließen. Deshalb soll in der hier vorzustellenden Untersuchung die Perspektive auf die Nutzung gerichtet werden, um hieraus Schlüsse über die Handlungsfähigkeit und Subjektkonstitution der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Musikmedienkontext ziehen zu können.

2 Jugendliche und Musikfernsehen

Die Prämisse, die Umgangsformen medienaffiner und -vertrauter NutzerInnen mit einem konvergenten Angebot zu untersuchen und diese nach den Potenzialen dieser Angebote zu befragen, führte mich zu der Entscheidung, Jugendliche und junge Erwachsene zu ihren Verwendungsweisen zu interviewen. Denn die jüngeren MediennutzerInnen sind mit den Neuen Medien aufgewachsen. Ebenso sind Jugendkulturen zunehmend durch Medien geprägt. Die zweite Überlegung war, dass auch die Einflussmöglichkeiten der Zuschauenden auf die Sender eine Rolle spielen sollten. Aufgrund dieser beiden Vorüberlegungen lag es nahe, als Untersuchungsgegenstand die in der Bundesrepublik Deutschland empfangbaren Musiksender mit ihren Websiteangeboten auszuwählen, da diese ihre Nutzerschaft geradezu auffordern mitzumachen, abzustimmen und an Events teilzunehmen.

Dass Musik und Bands eine wesentliche Bedeutung für Jugendliche und junge Erwachsene in ihrem Leben einnehmen, ist schon durch zahlreiche Studien belegt worden (u. a. Frith, 1988, Holert & Terkessidis, 1997, Fritzsche, 2003, Schäffer, 1999, Dietrich & Schubert, 2002). Im Verbund mit Musik spielen ebenso Medien eine herausragende Rolle, die verschiedene Funktionen der Nutzung bereitstellen. Auch dies ist bereits in vielfältiger Weise untersucht worden (u. a. Vogelgesang, 1994, Bechdorf, 1999, Münch, 2002, Müller, Glogner & Rhein, 2002). Musikfernsehen kann somit als bedeutender Bestandteil einer Jugend- und Medienkultur begriffen werden. Außerdem ist das Internet ein Medium, das für Jugendliche und junge Erwachsene von besonderem Interesse ist. Mittels seiner vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten wie E-Mail, Chat, Foren etc. stellt es verschiedene Dimensionen der Partizipa-

tion und Einflussnahme zur Verfügung (siehe auch Marotzki 2000, Marotzki & Nohl 2004), über die auch Jugendkulturen ihren Ausdruck finden können (u. a. Richard, 2000, Tully, 2000, Vogelgesang, 2000).

Um die Praktiken der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrem Lebenszusammenhang zu verstehen, ist in diesem Kontext der Alltagsbezug besonders wichtig. Hierzu lassen sich folgende Fragen entwickeln: Welche Potenziale eröffnen konvergente Medienangebote neben der Bindung des Publikums an den Sender bzw. die „Sendermarke“? Wie interagieren die Mediennutzenden konkret mit den ihnen bereitgestellten Angeboten und Inhalten? Wie integrieren sie die Medien und ihre Inhalte in ihren Alltag? Und letztlich: Welche Auswirkungen hat dies auf die Subjektkonstitution?

Der Forschungsgegenstand Musiksender wurde insbesondere aus drei Gründen gewählt: *Zum Ersten* steht hier der gesamte Sender als Marke mit seinen Shows, Musik- und Videoclippräsentationen im Mittelpunkt, *zum Zweiten* ist davon auszugehen, dass ein jüngeres Publikum auch medienaffiner ist und *zum Dritten* stellen die Musiksender mit ihren Internetauftritten ein hohes identitätsstiftendes Potenzial bereit. Denn über das Internet wird die Interaktivität und damit die Aktivität der UserInnen erhöht. Die Musiksender nehmen Anregungen von ihrer Userschaft an, die sich online in Chats und Foren oder per E-Mail zum Programm äußert und beispielsweise durch Musiktitelwünsche (Votings) Einfluss nimmt. Daran knüpft wiederum ein Community-Gedanke der Sender an, der darauf abzielt, die NutzerInnen als MTV- oder VIVA-„Gemeinde“ zu binden. Denn insbesondere über die interaktiven und reziproken² Medien können sich die UserInnen austauschen und ihre Anregungen und Kritiken zum Sender und seinen Programminhalten äußern.

3 Forschungsdesign

Für die qualitative Untersuchung habe ich 12 paritätisch verteilte Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis 24 Jahren durchgeführt. Screeningkriterium war dabei, dass sie, unabhängig von der Senderpräferenz, Musikfernsehen schauen und die entsprechenden Webpräsenzen nutzen. Die Interviews fanden bei den Jugendlichen und jungen Er-

² *Interaktivität* meint hier die Möglichkeit, dass die UserInnen untereinander kommunizieren können. *Reziprozität* betont dagegen die Möglichkeit zur Rückmeldung via Internet an die AnbieterInnen (und umgekehrt).

wachsenen zu Hause statt und waren leitfadengestützt angelegt, aber insgesamt offen gehalten. Durch das Einhalten eines offenen Interviewverfahrens und einer größtmöglichen Zurückhaltung der Forscherin im Interview wurde den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Relevanzsetzungen vorzunehmen, in ihrer „Sprache zu sprechen“ und solche Themen zu exponieren, die ggf. über die von mir antizipierten Themenbereiche hinausreichten. Insgesamt war die Interviewdurchführung dreigeteilt: Der Einstieg erfolgte über das Musikfernsehen. Als erstes wurden die InterviewpartnerInnen zu ihren Musikfernsehgewohnheiten und Musikvorlieben befragt. Im zweiten Schritt ging es um die allgemeine Mediennutzung, wobei weitere Medien, die im Tagesverlauf verwendet werden und in der biographischen Entwicklung wichtig waren, zur Sprache kamen. In einem dritten Teil wurden die Bedeutung und die konkrete Nutzung des Internets exploriert. Um einen Eindruck vom Surfverhalten der Befragten zu erhalten, sollten die InterviewpartnerInnen zudem Webauftritte am heimischen Computer aufrufen, die außerdem zu ihrem „Relevantset“ gehören. Darüber habe ich ihren gewöhnlichen Surfweg rekonstruieren können.

Um meine Forschungsfragen angemessen beantworten zu können, zeigte sich nach den ersten Interviews und Auswertungen, dass sich insbesondere der Prozess der Subjektkonstitution mittels Performativitätstheorien begreifen lässt. Wie dieser Prozess vonstatten geht und welche Bedeutung dabei medienkonvergente Interaktionen der Nutzenden einnehmen, wird unter Berücksichtigung performativitätstheoretischer Konzepte, auf Grundlage Judith Butlers Ansatzes der performativen Subjektkonstitution, evolviert und expliziert.

Da es sich hier um eine gegenstandsbezogene, theoriebildende Untersuchung handelt, bei der die Rekonstruktion des Interviewdatenmaterials und die am Gegenstand orientierte Theoriebildung im Mittelpunkt steht, werden theoretische Ansätze als sensibilisierende Konzepte (Sensitizing concepts) für die Datenauswertung behandelt, um letztlich das Interviewmaterial zu verdichten. Die Auswertung der durchgeführten Interviews orientiert sich somit an der Grounded Theory und dem von Glaser und Strauss bzw. Strauss und Corbin vorgeschlagenen Kodierverfahren. Zusammenfassend lässt sich zu dem Forschungsprozess der Grounded Theory sagen, dass er als ein Prozess der spiralförmigen Erkenntnisgewinnung betrachtet werden kann, mit dem Ziel die empirischen Erkenntnisse in ein theoretisches Konzept zu überführen.

Folgend werde ich zuerst Butlers performativitätstheoretisches Konzept vorstellen, um es anschließend auf empirische Beispiele beziehen zu können.

Dabei soll eine Lesart entwickelt werden, Möglichkeiten der Verschiebung und Umdeutung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Umgang mit den Medien – und hier insbesondere mittels des Internets und seiner Kommunikationsplattformen – aufzudecken.

4 Judith Butlers Konzept der Performativität

Butler entwickelte ihren Performativitätsbegriff in Bezug auf den Konstituierungsgedanken geschlechtlicher Identität(en). Sie geht dabei der Frage nach, wie Subjekte ihre geschlechtliche Identität erhalten und diese – in der Regel – auch ihr ganzes Leben beibehalten. Hier soll der Performativitätsbegriff allerdings nicht auf die Frage nach der Herstellung von Geschlecht sondern auf mediale Ereignisse angewendet werden.

Butler sieht das Subjekt nicht als Ursache oder Ursprung seiner Handlungen, sondern als deren Effekt. Zugleich betont die Autorin, dass Konstruktion als Performativität nicht als ein einzelner Akt verstanden werden darf, „denn sie [die Performativität, M.S.] ist immer die Wiederholung einer oder mehrerer Normen; und in dem Ausmaß, in dem sie in der Gegenwart einen handlungsähnlichen Status erlangt, verschleiert oder verbirgt sie die Konventionen, deren Wiederholung sie ist“ (Butler, 1997, S. 36). Mit dieser Betonung der Wiederholung des performativen Aktes greift Butler Derridas Postulat der Iterabilität sprachlicher Zeichen auf. Iterabilität impliziert im Sinne Derridas immer auch ein Anderswerden (vgl. Derrida, 1999, S. 336). Hierin sieht Butler die Möglichkeit der Verschiebung bzw. der Veränderung der Norm, was sich an ihren Ausführungen zur Materialität des Körpers explizieren lässt. Butler begreift auch den Körper nicht als Mittel des Ausdrucks, das einem inneren Kern folgend das Innere nach außen wendet, sondern umgekehrt, was äußerlich ist, wird zum Inneren des Körpers, was für Butler der „Effekt einer leiblichen Bezeichnung“ ist:

Anders formuliert: die Akte, Gesten und Begehren erzeugen den Effekt eines inneren Kerns oder einer inneren Substanz; doch erzeugen sie ihn auf der Oberfläche des Körpers, und zwar durch das Spiel der bezeichnenden Abwesenheiten, die zwar auf das organisierende Identitätsprinzip hinweisen, aber es niemals enthüllen. Diese im allgemeinen konstruierten Akte, Gesten und Inszenierungen erweisen sich insofern als performativ, als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, viel-

mehr durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltende Fabrikationen/ Erfindungen sind. Daß der geschlechtlich bestimmte Körper performativ ist, weist darauf hin, dass er keinen ontologischen Status über die verschiedenen Akte, die seine Realität bilden, hinaus besitzt. (Butler, 1991, S. 200, Hervorh. im Original).

Mit Verweis auf Althussers Anrufungsmodell ist festzuhalten, dass ein Subjekt erst dann seinen Subjektstatus erhält, wenn es von einer anrufenden Person legitimiert wird. Butler betont jedoch und modifiziert hier Althussers Theorie, dass (erst) mit dem „Akt der Anerkennung“ die Interpellation zu einem „Akt der Konstitution wird“ (vgl. Butler, 1998, S. 43). Zwar wird das angerufene Subjekt mit der Anrufung konstituiert, doch kann es sich von der Anrufung distanzieren. Zudem erlangt die Anrufung nur dann ihre Wirksamkeit, wenn sie über die Zeit hinweg anerkannt und iteriert wird. Das Moment der Wiederholung ist für Butler somit die Kraft des performativen Aktes.

Somit heißt dies beispielsweise für das Fernsehen: Nur wenn die “Bilder im Fernsehen“ stetig wiederholt und damit zur Aufführung gebracht werden sowie von einer Rezipientenschaft Anerkennung erfahren, können sie nach Butler wirklichkeitskonstituierend wirksam werden. Ebenso bedeutet dies, dass auch Glaubwürdigkeit erst durch die fortwährende performative Aufführung hergestellt werden kann. Denn wenn Bilder Wirklichkeit herstellen und performativ sind, müssen auch sie iteriert werden, um Authentizität zu erzeugen. Doch verbleibt diese Wirkung vom Authentischsein nicht in einer von Bildern gemachten Wirklichkeit, sondern wird durch Nachahmung und Imitation immer wieder neu erzeugt und auf diese Weise rekontextualisiert. Als ein solcher Prozess kann das Nachahmen von Bewegungen oder auch das Mitsingen von Texten einer Künstlerin durch Zuschauende interpretiert werden. Hierbei ist das Wechselverhältnis zwischen AkteurInnen *und* ZuschauerInnen von zentraler Bedeutung. Bei einem Liveauftritt ist diese wechselseitige Bezugnahme von Zuschauenden auf Performende und auch umgekehrt zentral für den Akt der performativen Aufführung.

Dies schließt wiederum an Butlers Überlegungen zu Derrida an. Mit Rekurs auf Derridas Reinterpretation der Sprechakttheorie von Austin impliziert die Iteration für Butler immer auch die Möglichkeit zur Veränderung. Ihr geht es dabei nicht um die Wiederholung des Gleichen, sondern auch um das Anderswerden in der Wiederholung. Aus dieser Iterierbarkeit entsteht die Möglichkeit zu Kontextwechseln und infolge dessen zu Veränderung und Ver-

schiebung von Bedeutungen. Diese Rekontextualisierung lässt sich auch in Bezug auf die Medien feststellen. Zum einen können Angebote durch Medienwechsel rekontextualisiert werden. Ebenso sind Rekontextualisierungen in der Aufführung und somit Präsentation der Medieninhalte festzustellen, wenn in Bezug auf andere Medieninhalte zitiert und imitiert wird.

Stellt man diese Überlegungen in Beziehung zu Butlers performativitätstheoretisches Modell lässt sich nun fragen, wie Subjektivation und Handlungsfähigkeit der Mediennutzenden *als* Mediennutzende erzeugt werden kann. Butlers Subjekt ist der Macht und der sozialen Ordnung unterworfen. Gleichzeitig wird es durch die Unterwerfung überhaupt erst existent. Insofern postuliert sie einen doppelten Aspekt der Subjektivation. Hiermit schließt sie an Foucault an, indem sie davon ausgeht, dass auf das Subjekt Macht ausgeübt und gleichzeitig vom Subjekt Macht angenommen wird. Für Foucault wiederholt das Subjekt in der Opposition gegen die Unterordnung seine Unterwerfung (Foucault, 1994). Für Butler ist diese Macht zum einen Voraussetzung und somit Bedingung der Subjektwerdung und zum anderen wird diese Macht vom Subjekt wieder eingesetzt. Dennoch besitzt das Subjekt keine Macht, doch ist es von Macht durchdrungen und bringt diese auch hervor. D. h. die Macht, durch welche das Subjekt gebildet wird, ist eine andere als die Macht, welche das Subjekt ausübt. Doch in dieser doppelten Machtkonstellation sieht Butler die Bedingung für die Handlungsfähigkeit des Subjekts. Für die Mediennutzenden bedeutet das, dass auch sie der Macht, und zwar z. B. der Fernsehsender, unterworfen sind. Durch die Macht der Sender in Form von Angeboten und Inhalten werden sie überhaupt erst als Mediennutzende oder Interessenten an medialen Angeboten hervorgerufen. Im Akt der Annahme dieser Angebote bzw. Inhalte oder, um mit Butler zu sprechen, im Akt der Anerkennung, konstituieren sie sich als Mediennutzende in der Unterordnung unter die Macht der Sender. Diese Annahme des Senderangebots ist jedoch kein einmaliger Akt, sondern beruht auf beständiger Wiederholung. In der Wiederholung besteht für Butler die Möglichkeit der ermächtigenden Umkehrung mit der Folge einer Verschiebung der Macht. Hier zeigt sich ihre Präferenzverschiebung vom illokutionären zum perlokutionären Akt in der austinschen Sprechakttheorie. Illokution bedeutet nach Austin, dass Äußerung und Wirkung in eins fallen. Bezogen auf die Mediennutzenden heißt dies, dass sie durch die Annahme der Senderangebote als den Sendern Unterworfenen hervorgerufen werden. Mit Butlers Rekurs auf die Perlokution, bei der Austin eine räumliche, zeitliche und situative Lücke zwischen Sprechen und Handlung verortet, sieht

sie in Verbindung mit der Iterabilität die Möglichkeit zur Veränderung und damit Handlungsfähigkeit der Subjekte.

Im Hinblick auf die Mediennutzenden bewirkt dies, dass sie durch die wiederholte Annahme der medialen Angebote Handlungsmacht erlangen können, die sie ermächtigt, handlungsfähig zu werden und die erlangte Macht einzusetzen. Das bedeutet gleichzeitig, dass sie nicht Ausdruck ihrer Selbst sind und ihre Handlungsfähigkeit damit einem inneren Kern entspringt, vielmehr sind sie zugleich Bedingung und Voraussetzung, um überhaupt handlungsfähig agieren zu können. Was bedeutet dies nun für das hier vorgestellte Untersuchungsfeld und den konkreten Umgang mit Musiksendern?

5 Empirische Beispiele

Tamara, eine Interviewpartnerin, ist 16 Jahre alt und nutzt – wie auch andere ihrer Altersgenossinnen – die Möglichkeit, mit Hilfe des Internets über Musiktitel abzustimmen. Der Internetauftritt von MTV ist hierzu in doppelter Hinsicht ihre *Wunschwebsite*. Zum einen ist es die einzige Präsenz im WWW der vier Musiksender, die sie nutzt, zum Zweiten wünscht sie sich hier Musik für die Sendung *MTVselect* oder für die Webcharts. Bemerkenswerterweise spricht sie davon, sich *Musik zu wünschen* bzw. von *Musikwünschen*. Streng genommen bedeutet *voten*, wenn man es aus dem Englischen übersetzt, *wählen*, d. h. eine Auswahl aus einer vorgegebenen Liste treffen. Aus dieser Wahlmöglichkeit macht Tamara jedoch den Musiktitel-Wunsch und nicht die Musiktitel-Wahl. Wenn man sich etwas wünscht, hofft man auf die Erfüllung des Wunsches. Hierdurch wird der Wunsch zu einem Selbstzweck und der Musiktitelwunsch bei einem Sender zum Partizipationsbegehren. Der Wunsch drückt ein stärkeres Begehren aus als die Wahl: denn „einen Wunsch frei haben“ wie im Märchen deutet darauf hin, dass ich mir etwas nach meinem Begehren wünschen bzw. bestimmen kann; die Wahl impliziert dagegen eine Vorgabe von verschiedenen Möglichkeiten, zwischen denen ich mich entscheiden muss.

Tamara geht es hier um die *Möglichkeit der Einflussnahme* durch Partizipation, um die *Möglichkeit der Mitbestimmung* durch das Äußern eines Wunsches. Dies zeigt zugleich, dass sich Tamara der Macht des Senders unterwirft, indem sie die Möglichkeit des Musiktitelvotings annimmt. Doch verschiebt sie in der Iteration der performativen Aufführung dieser Abstimmung das *Wählen* von Musiktiteln zum *Wünschen* von Musiktiteln. Das bedeutet in butlerscher

Lesart, dass sie die Anrufung in Form des Mitmachangebots des Senders annimmt, diese aber in der wiederholten Annahme verändert und rekontextualisiert, indem sie nach *ihrem* Selbstverständnis nicht nur wählt, sondern sich etwas wünscht. Auf meine Frage nach ihrer Motivation für ihr Voten erklärt sie:

Vielleicht das ja vielleicht das schon, dass ich mich so ins Fernsehen so mit einbringen dass meine Meinung so repräsentiert wird vielleicht so ein bisschen. (Tamara)

Durch die Erfüllung des Votingwunsches sieht sie sich und ihre Meinung über die Partizipation mittels der kommunikativen, interaktiven Medien in Form des Musikclips und damit des Musikgeschmacks im Fernsehen präsentiert. Es ist zwar eine schwache Form der Partizipation („vielleicht so ein bisschen“), dennoch ist es eine Möglichkeit zur Einflussnahme, die sie bezogen auf Meinungsäußerungen zu Themen des Tages der Sendung noch stärker postuliert.

Wenn man halt so die Möglichkeit hat wirklich dann auch noch zu schreiben oder so wenn die wirklich so ein Tagesthema haben was mich auch interessiert oder so [...] dass ich dann wirklich meine Meinung dazu sagen kann und dass das auch jemand interessiert so ungefähr dass mir jemand zuhört weil o.k. in der Schule sag ich es hören mir 30 Leute zu [...] wenn sie mir überhaupt alle zuhören so ungefähr [...] und so ist es halt eine viel größere Fläche [...] (Tamara)

In diesem Zitat spricht sie die massenmediale Funktion des Fernsehens mit seiner hohen Reichweite an. Über das Fernsehen kann sie sich potentiell eine viel größere *Zuhörerschaft* erobern als im Vergleich zur Schule. Ihre Reichweite beispielsweise in der Klasse ist viel geringer. Doch geht es ihr nicht in erster Linie um die Erfüllung des Begehrens, sondern um die *Möglichkeit der Verbreitung*. Tamara sieht die Möglichkeiten der Verknüpfung interaktiver Medien mit dem Massenmedium Fernsehen, auch wenn sie diese Chance nicht zwangsläufig nutzt. Das Voten von Musiktiteln und die Erwartung, dass diese gespielt werden, auch wenn der Wunsch nicht in Erfüllung geht, liegen ihr mehr am Herzen als das Verbreiten der eigenen Meinung oder Kritik. Damit nimmt sie eine andere Position ein als Mirko.

Mirko ist 23 Jahre alt und will beim Sender Maßnahmen erreichen, die von diesem nicht intendiert sind und somit eine stärkere Widerständigkeit offenbaren. Als es noch den Musikkanal VIVA Zwei gab, lag Mirkos Präferenz ein-

deutig auf diesem Sender. Seiner Ansicht nach gab es auf VIVA Zwei noch Sendungen, die eher speziell und nicht auf ein massenkompatibles Publikum ausgerichtet waren. Dann wurde VIVA Zwei zu einem mehr am Mainstream orientierten und kommerzielleren Musiksender umstrukturiert und ging im Januar 2002 mit dem neuen Namen VIVApplus erneut auf Sendung. Dies rief Mirkos Empörung und Enttäuschung hervor. Seine Forennutzung im Internet steht im Zusammenhang mit der Umstrukturierung von VIVA Zwei zu VIVApplus. Er beschreibt die Reaktionen, die anfangs in den Foren der Senderseite gesetzt wurden, als regelrechte Proteste.

Am Anfang war da halt so für also da war dann halt schon da war dann eben noch so viel Protest und so [...] was jetzt immer mal wieder kommt, also ich guck' da so, ich guck' da aus Neugier jeden Tag mal rein, um zu gucken, was die Leute so schreiben (..) weil irgendwie also da kriegen die bei VIVApplus irgendwie nicht so richtig gebacken da [...] ein vernünftiges Programm zu basteln.“ (Mirko)

Dies zeigt, dass die Foren auch durch andere Userinnen und User eine Umdeutung erfahren haben. Die Foren sind zum größten Teil vor allem dafür da, sich zu Themen und Sendungen, die von dem Sender angeboten werden, zu äußern. Zudem kann über Titel abgestimmt oder es können Aufnahmewünsche für die Titelliste geäußert werden. Sie sind jedoch nicht dafür gedacht, dass sich hierüber Proteste zu Programmveränderungen oder gar Modifikationen der Senderstruktur formieren. Doch bleibt es für Mirko nicht bei der Nutzung des Forums von VIVApplus. Seine Recherchen und sein Informations- bzw. Kommunikationsbedürfnis im Zusammenhang mit der Programmeinstellung von VIVA Zwei lenken seinen Weg auf Seiten, die ihn in eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten führt. Diese Seiten werden von „Widerständlern“ betrieben, die sich nicht ohne weiteres mit der Einstellung des Senders abfinden wollen.

Und dann finde ich auch ganz cool [...] gibt's hier z.B. ne VIVA Zwei resistance [...] die heißt die älteste Widerstandsseite rund um VIVA Zwei und so [...] die ist zwar jetzt nicht mehr aktualisiert also das war hier das letzte Mal [...] also die ist jetzt unser Konzept hier, erreichte Ziele und so [...] äh genau die ist wie wie gesagt vivapplus.net [...] Da hast du halt auch wie gesagt da ist auch das Forum sehr interessant, da gehe ich halt auch jeden Tag rein. (Mirko)

Der Protest auf den offiziellen – umgedeuteten – VIVApplus Kommunikationsforen verlagert sich in Foren auf Internetseiten, die dem Sender VIVA Zwei nachempfunden sind. VIVA Zwei wird damit „am Leben erhalten“ und ist vom Fernsehen in ein anderes Medium (das Internet) verschoben und damit iterativ rekontextualisiert worden. Dies zeugt von einer Handlungsfähigkeit im Umgang mit den verschiedenen Medien, bei der die UserInnen bis zu einem gewissen Grad die Intentionen des Senders unterwandern, indem sie erst einmal unabhängig von der Wirksamkeit ihres Protestes sich das Medium ihren Belangen entsprechend zu nutze machen. Damit unterlaufen sie die Veränderung (bzw. Auslöschung) von VIVA Zwei zugunsten von VIVApplus, indem sie VIVA Zwei „nicht sterben lassen“. Gleichzeitig werden sie (und ihre Proteste) überhaupt erst durch die Macht des Unternehmens VIVA hervorgerufen – ohne VIVApplus gibt es keine Widerständler. Doch inszenieren sie ihren Protest nicht nur in vereinzelten verbalen Attacken auf der offiziellen Seite des neuen Senders, sondern sie versuchen mittels eigener Plattformen, Proteste zu bündeln und diese für ihre Zwecke (gegen den Sender) einzusetzen. Durch die Annahme des Angebots des Senders unterwerfen sie sich seiner Macht. In der Iteration und Alteration der Forennutzung von einer kommunikativen Plattform (nämlich die des Senders) zu einer anderen (nämlich der privaten in Anlehnung an den Sender) begehren sie gegen ihn auf. In diesen Foren findet Mirko den Austausch mit Zuschauerinnen und Zuschauern, die wie er die Senderumstellung zutiefst bedauern und sich davon übergangen und nicht berücksichtigt fühlen. Diese Art der kritischen, vom Sender nicht intendierten Einflussnahme ist das, was sich Mirko unter Partizipation vorstellt.

Betrachtet man diese Vorgehensweisen mit Butlers theoretischem Ansatz, zeigen beide Beispiele, dass die Mediennutzenden *trotz* der Machtstellung der Sender handlungsfähig sind und die Medien ihrem Begehren nach einsetzen. Zugleich sind sie jedoch der Macht der Sender Unterworfenen, indem sie die Angebote annehmen. Doch geht es hier nicht in erster Linie um die glückliche Umkehrung, als vielmehr um die Option, Einfluss zu nehmen. Es werden Umdeutungsversuche artikuliert, auch wenn sie im eigenen Selbstverständnis (wie bei Tamara) oder im Versuch (wie bei Mirko) verbleiben.

Diese Gleichzeitigkeit, Unterworfenen *und* Handlungsfähigen zu sein, zeigt sich auch auf einer anderen Ebene, wenn mittels der Forennutzung des Senders MTV über die Zuschauerschaft auf den Sender Einfluss ausgeübt werden soll. Der 24-jährige Clemens war ehrenamtlicher Forenmoderator mehrerer Foren auf der MTV Kommunikationsplattform zur Zeit ihres Bestehens. Gerade Clemens formuliert ganz konkret die Möglichkeit, durch seine Funktion als

Forenmoderator auf andere UserInnen der Foren mit seinem Wissen über Musik – in seinem Fall ist es Techno und elektronische Musik – Einfluss nehmen zu können, um diese auch an andere KünstlerInnen aus der Technoszene heranzuführen.

Postings, also also Beiträge zu setzen [...] in denen das halt drin stand und mich gegen den Widerstand oder den Unglauben halt durchzusetzen, halt dann Links posten, wo dann halt dieses halt schwarz auf weiß drin steht [...] also z.B. ähm [...] die Homepage von einem Juan Atkins, der eigentlich der Vorreiter der ganzen Geschichte ist [...] oder von einem Derrick May [...] alles ähm ziemliche, bekannte Leute halt im im Techno und ja überhaupt im Bereich elektronische Musik also wer sich damit näher beschäftigt, der kennt die Leute auch sofort [...] ja [...] das ist dann wohl so mehr oder weniger der Weg gewesen also [...] ich bin deshalb halt ähm [...] Moderator, um dann halt ein bisschen Einfluss zu nehmen und [...] ich sag‘ mal ein bisschen [...] Leute aus aus diesem äh Mainstreambereich rauszunehmen, die sagen [hebt die Stimme] ‚ja ich steh‘ auf Techno, ich hör‘ mir gerne Technomusik an‘ [senkt sie wieder] und ihnen dann noch ein paar Möglichkeiten zu geben, sich da ein bisschen tiefer reinzuarbeiten und zu sagen [hebt wieder die Stimme] ‚ja guck‘ mal, aber was im Fernsehen läuft, das ist nicht alles, es gibt nämlich noch dieses und jenes‘. (Clemens)

Clemens nimmt die Möglichkeiten wahr, als Forenmoderator auf UserInnen der MTV Foren Einfluss zu nehmen, indem er sie über KünstlerInnen informiert, die im Musikangebot des Senders nicht vorkommen oder marginalisiert werden. Einerseits zeigt das seinen aufklärerischen und missionarischen Anspruch, die „Leute vom Pfad des Mainstreambereichs wegzubringen und in die tieferen Weihen der Technomusik einzuführen“. Andererseits nutzt er die Chance, wenn er nicht auf den Sender *direkt* Einwirkungsmöglichkeiten („Macht“) hinsichtlich zu spielender InterpretInnen besitzt, seinen Einfluss auf dessen „Klientel“, das Publikum, geltend zu machen. Die Annahme der Funktion als Forenbetreuer verleiht ihm Macht, diese in Form von Einflussnahme auf den Musikgeschmack anderer auszuüben. Dies wiederum kann auf den Sender zurückwirken, wenn der Druck der Zuschauerschaft so groß wird, auch marginalisierte MusikerInnen aus dem Technobereich in die Playlisten aufzunehmen.

6 Medienkonvergente Interaktionen und Subjektkonstitution

Die genannten Beispiele zeigen noch einmal recht deutlich: Medien sind für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen fester Bestandteil ihres Alltagslebens. Sie sind selbstverständlich in ihrem Lebensalltag integriert und werden häufig in Anspruch genommen. Interesse und Angebot sollen hierbei in Einklang gebracht werden. Dies weist auf konvergente Nutzungsformen bzgl. unterschiedlicher Medien hin. Die Mediennutzung ist zugleich von einem Unterworfensein durch Zwänge bzw. die Macht der Medienunternehmen und einem Entwickeln von eigenen Interessen, was zu Handlungsfähigkeit führt, gekennzeichnet. Diese *Gleichzeitigkeit* ermöglicht Umdeutungen und Verschiebungen und eröffnet somit Optionen, die medialen Angebote dem Begehren entsprechend einzusetzen und ggf. Einfluss auszuüben.

Durch diesen Mediengebrauch wird deutlich, dass die Nutzenden mit dem Umstand umgehen, den Medien, ihren Inhalten und Inszenierungspraktiken Unterworfene zu sein, indem sie diese annehmen. Mit der Annahme der angebotenen Inhalte kommt eher eine Konsumhaltung zum Ausdruck. Das kommerzielle Angebot der Medien konstituiert somit Konsumenten, Rezipientinnen, User etc., die sich durch ihre Annahme als solche hervorbringen lassen. Gleichzeitig werden sie dadurch handlungsfähig und können zu Produzentinnen, Missionaren, Beurteilende, Protestlern werden und auf diese Weise versuchen, ihre durch die Hervorbringung von Subjektivität erlangte Macht einzusetzen. Statt gegen solche Verhältnisse zu opponieren, gehen sie mit dem Umstand um, Unterworfene zu sein und damit als Mediennutzende hervorgehoben zu werden, wodurch ihnen jedoch gleichzeitig Handlungsmacht zukommt. Das äußert sich in einem Medienwissen, das sie in der iterativen Nutzung der Medien handlungsfähig werden lässt.

Medien gehören somit ganz selbstverständlich – wie oben angedeutet – zum Leben der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sie üben Einfluss auf die Mediensozialisation der Nutzenden aus und die Medien werden wiederum beeinflusst durch den Gebrauch ihrer Nutzerschaft. Denn auch die Medienunternehmen und -repräsentantInnen sind von der Annahme ihrer Angebote durch die Mediennutzenden abhängig und bedürfen ihrer Anerkennung. Dies offenbart eine Oszillation im Machtverhältnis zwischen – im klassischen Sinne – ProduzentInnen und KonsumentInnen. In diesem Prozess des Zusammenwirkens nehmen die Nutzenden unterschiedliche Subjektpositionen ein, die situations-, kontext- und gruppenzugehörigkeitsabhängig sind. Dabei werden sie durch den Medienkontext bestimmt und eröffnen sich gleichzeitig Möglichkei-

ten zur Einflussnahme auf die Medienunternehmen. Die empirischen Ergebnisse zeigen eine ganze Bandbreite an Variationen von einem aktiven Medienumgang bis zu einer Konsumhaltung, wobei hier die Pluralität von Nutzungsformen hervorgehoben werden muss. Das äußert sich beispielsweise in dem Paradox, einerseits das Musikfernsehen zu nutzen, um sich auf den aktuellen Stand zu bringen und mitreden zu können, es aber andererseits abzulehnen, da es als Vermarktungsmedium nicht den eigenen Interessen entspricht. Diese Möglichkeit der Gleichzeitigkeit liegt im Aufbegehren gegen und in dem gleichzeitigen Unterworfensein unter die Macht der Medien, denn das Vorhandensein der Medien bringt die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Mediennutzende überhaupt erst hervor. Doch im steten performativen Gebrauch liegt die Möglichkeit, Inhalte und Angebote dem eigenen Begehren entsprechend zu nutzen und deren ursprüngliche Bedeutung zu verschieben. Dabei finden Umdeutungen und Verschiebungen im durch die Medienunternehmen vorgegebenen Rahmen statt, wobei die Mediennutzenden ihren Spielraum jedoch (aus-)nutzen und erweitern. Sie werden durch diese Gleichzeitigkeit von Aktivität und Konsumieren, Unterwerfen und Aufbegehren überhaupt erst in einer flexiblen und reflektierten Weise handlungsfähig.

Die jüngere Mediengeneration hadert nicht in erster Linie mit dem Nicht-Vorhandenen, Unwägbaren oder einem sinnentleerten Medienangebot. Sie machen sich das vorhandene Medienangebot zu Nutze, indem sie es einsetzen und gebrauchen, sich ebenso davon leiten, berieseln oder beschallen lassen und außerdem umdeuten und verschieben. Das versetzt sie in die Lage, Positionen zu wechseln, wenn sich Kontexte oder Inhalte ändern, brüchig werden oder verschiedenartig darstellen. Als Beispiel lässt sich hier die Interviewpartnerin Rosa anführen, die gerne Pop hört, in diesem Bereich jedoch InterpretInnen- und Bandvorlieben hat. Rosa hasst Enrique Iglesias und lehnt seine Musik eigentlich ab. Doch durch die Handlung und Geschichte in der Videoclipinszenierung zu *Hero* gewinnt für sie der Song an Bedeutung, so dass sie ihn durch das Video letztlich anerkennt und er ihr gefällt.

Was sich an dieser Stelle konstatieren lässt, ist, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrem Umgang mit dem medialen Angebot nicht gänzlich festgelegt sind und sich auf einer Position festschreiben lassen wollen. Sie grenzen sich zwar von anderem ab, indem sie alternative Positionen verwerfen, doch gleichzeitig lassen sie Faszinationen zu und variieren auf diese Weise ihren Umgang mit medialen Angeboten und rekontextualisieren ihn immer wieder neu. Sehr offensichtlich wird das auch am Beispiel von Mirko, wenn er sich auf keinen bestimmten Musikgeschmack festschreiben lassen will, ob-

wohl klare Präferenzen deutlich werden. Gerade der Musikgeschmack zeigt, dass zwar durchaus Bandvorlieben bestehen können, doch keiner meiner InterviewpartnerInnen zeigt sich nur als Fan einer einzelnen Gruppe. Mein Interviewpartner Jan präsentiert sich noch am auffälligsten als Iron Maiden Fan. Dennoch weisen weder sein Auftreten noch seine äußere Erscheinung auf ein auf diese Band festgeschriebenes Fandasein hin. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bevorzugen zwar in der Regel bestimmte Musikstile, legen sich jedoch nicht auf eine bestimmte Band fest. Die Nutzung der Medien in der jüngeren Generation weist vielmehr darauf hin, dass ihr Handeln von einer Selbstverständlichkeit und Flexibilität getragen ist, die ihnen erlaubt, ihre Subjektivität immer wieder neu herzustellen. Zu diesem Prozess gehört ebenso ihr Wissen über Medien und deren Angebote, welches biografisch situiert und gleichzeitig kontextuell (weiter-)entwickelt, variiert und verworfen wird.

6.1 *Identifikation und Attraktion*

Nach Butler bedeutet das Annehmen von Subjektpositionen, sich mit ihnen zu identifizieren. Das impliziert jedoch gleichzeitig die wiederholte Verwerfung anderer Subjektpositionen. Durch diese Logik des Verwerfens wird Identität hergestellt. D. h., um mit Butler (vgl. 1997, S. 164) zu sprechen, bestimmte Aussagen, die Subjektpositionen demontieren, werden genau von diesen überhaupt erst ermöglicht. Erst durch eine „zwanghafte Verwerfung“ (ebd., S. 163), in Folge derer die Identifizierung immer wieder verleugnet, zerstört und ausgelöscht wird, kann das Subjekt seine Grenzen fortwährend aufrechterhalten. Deutlich wird dabei auch die Faszination am Verworfenen. Dieser Prozess deutet sich bei Tamara an, wird aber noch offensichtlicher in Jans Äußerungen zu Hip Hop und Rap. Jans bevorzugtes Musikgenre ist Heavy Metal, doch arbeitet er sich intensiv am Hip Hop und seinen Protagonisten ab. Er spricht von „Rapkrempel“ und davon, dass ihn die Präsentationen der Rapper aufregen. Seine Deskriptionen zu Hip Hop, zu den Musikvideos und den dort auftretenden KünstlerInnen sind in einer extrem abqualifizierenden Sprache formuliert. Er betont immer wieder deren „rumhampelnde“, „obercoole“, „grottenschlechte“ Darbietungen. Durch die starke Abgrenzung vom Hip Hop und den Rappern wird jedoch gleichzeitig seine Suche nach Identifikationsfiguren deutlich. Die Rekonstruktion des Interviews mit Jan zeigt, dass er das Coolsein, das er den Rappern zuschreibt und als überzogen darstellt, durchaus faszinierend findet. Den einzigen Künstler dieses Genres, den er dennoch akzeptiert, ist Eminem. An dessen Inszenierung würdigt er das Spiel mit Ironie, das er auch an Comedysendungen schätzt. Zudem setzt er sich immer wieder mit seinem bes-

ten Freund über Hip Hop auseinander, da jener diese Musikrichtung favorisiert. Heavy Metal bietet Jan jedoch die (in seinen Augen) musikalisch abwechslungsreichste und ausdruckstärkste Präsentation von Musik und Musikern. Durch die Verwerfung des Hip Hop und der Rapper lässt sich für ihn die Stärke des Heavy Metal und seiner Interpreten beständig reproduzieren. Auch dies gehört zu seiner Suche nach einem positiven Männerbild. Zudem gehört zum Mannsein – und das weist auf Attraktion hin – dass Mann Frauen attraktiv findet, was sich bei Jan in der Bevorzugung von Moderatorinnen zeigt. Diese verschiedenen medialen Entwürfe kombiniert und variiert Jan in seinem Umgang mit den Medien und in seiner Rezeption medialer Angebote. Dieses Destillat von Medieninhalten, an dem er sich abarbeitet und das er durcharbeitet, ist ein Bestandteil seines Subjektivationsprozesses. Hier zeigt sich eine Verknüpfung verschiedener Varianten von Identifikationsvorlagen, an denen sich Jan orientiert, von denen er sich abgrenzt, mit denen er sich auseinandersetzt und die er begehrt. In diesem Prozess ist Glaubwürdigkeit von großer Bedeutung, denn positiv authentifizierte, identitätsstiftende Elemente haben für die Konstitution von Subjektivität eine andere Bedeutung (Orientierung, Zugehörigkeit etc.) als „negativ authentifizierte“ (Abgrenzung, Distanzierung, Verwerfung etc.).

Betrachtet man die Identifikation Jugendlicher und junger Erwachsener in Bezug auf Musik(fernsehen), zeigt sich – wie bereits gesagt –, dass sie nicht fanatische Fans einer bestimmten Band oder einer/s bestimmten Künstlerin/s sind, sondern eher ein Musikgenre favorisieren, wodurch auch Abgrenzungen zu anderen Genres stattfinden. Bevorzugen sie allerdings ein Genre, haben sie auch Idole oder Bands, die sie besonders präferieren, was sich jedoch auf mehrere KünstlerInnen oder Bands verteilt. So nehmen sie beispielsweise Tanzbewegungen von bestimmten KünstlerInnen auf, imitieren und verknüpfen diese mit Verhaltensweisen, Stylingstilen und Textinterpretationen anderer KünstlerInnen. Sie begreifen das Angebot eher als eine Wahlmöglichkeit, aus der sie schöpfen können und die sie ihren Bevorzungen und Gruppen- bzw. Peerzugehörigkeiten entsprechend variieren. Der Kontext, in dem sie sich bewegen, spielt eine ausschlaggebende Rolle bzgl. der Präferenz bestimmter Musikgenres und Medieninhalte, wozu auch die Auseinandersetzung mit diesem Kontext zählt. Favorisiert der Freund, wie bei Jan, Hip Hop, er selbst jedoch Metal, ist die Freundschaft möglich, wobei es Bereiche der Annäherung (Eminem und das Moment der Ironie) geben kann, aber ebenso Bereiche der Abgrenzung und Auseinandersetzung. Dies weist darauf hin, dass die Wertmaßstäbe und Normkonzepte Jugendlicher und junger Erwachsener sich nicht

in erster Linie nach – im weitesten Sinne – politischen und/oder ideologischen Zielsetzungen richten, sondern nach individualisierten, aber kontextabhängigen, in kleineren Gemeinschaften auszuhandelnden Orientierungen.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass Identifikation und Attraktion (Attraktivität) zusammengehören, denn das Begehren impliziert, sich mit einer Subjektposition identifizieren zu können. Doch soll hier noch einmal das Augenmerk auf die Attraktion gerichtet werden, um insbesondere die Attraktivität der in den Medien präsentierten Inhalte und Angebote zu beleuchten. So wie Jan gut aussehende, Moderatorinnen bevorzugt, sind für meine Interviewpartnerin Susa männliche Kandidaten in der Sendung *DisMissed* auf MTV³ von Interesse. Obwohl für Susa diese Sendung „unnatürlich“ erscheint, da sie es für unglaublich erachtet, dass die Entscheidenden innerhalb eines Tages in der Lage sind, sich für eine/n KandidatIn auszusprechen, interessiert sie sich dennoch für die präsentierten Mitspieler der Show. Aus derselben Motivation heraus sieht Tamara diese Sendung und erzählt, dass sie ihre Entscheidung zugunsten eines Kandidaten mit der Entscheidung der Protagonistin im Fernsehen vergleicht. Dabei übernimmt sie die Rolle der Person, die sich zwischen zwei Kandidaten entscheiden muss. Diese Beispiele zeigen, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Attraktivitätsansprüche mit den in den Medien präsentierten Angeboten vergleichen und auf diese Weise ihre PartnerInnenpräferenzen testen. Jan, Tamara und Susa beziehen sich dabei auf eine heterosexuelle Matrix, denn sie identifizieren sich mit der gleichgeschlechtlichen Person im Fernsehen. Ihr Begehren und damit ihre Attraktivitätsansprüche richten sie auf das in einer bipolaren Geschlechterordnung zugewiesene andere Geschlecht. Besonders Jan betont seine Bevorzugung des weiblichen Geschlechts, indem er weibliche Moderatorinnen männlichen vorzieht, und verwirft damit offensichtlich die Möglichkeit eines homosexuellen Begehrens. Zugleich folgt er geschlechtsstereotypen Zuschreibungen, da es ihm bei den Moderatorinnen um das äußere Erscheinungsbild geht, bei den Moderatoren dagegen um Präsentationsstil und -fähigkeit. Doch lässt sich auch in Bezug auf die Attraktion festhalten, dass Glaubwürdigkeit bzw. Authentizität eine

³ In der Dating-Show *MTV DisMissed* müssen zwei Kandidatinnen um einen Kandidaten oder zwei Kandidaten um eine Kandidatin kämpfen. Diese Dreierteams verbringen einen Tag miteinander. Während dieser gemeinsam verbrachten Stunden muss das allein vertretene Geschlecht entscheiden, welche der beiden Männer bzw. der beiden Frauen der/die für sie/ihn attraktivere, interessantere und passendere ist.

wichtige Rolle spielt. Denn hinsichtlich ihres sexuellen Begehrens probieren sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus und vergleichen – wie Susa und Tamara – ihre Vorstellungen und Ansprüche an PartnerInnen mit den in den Medien präsentierten Personen, wobei sie Beurteilungskriterien entwickeln, die zur Authentifizierung nach Gefallen und Nicht-Gefallen eingesetzt werden. Das Oszillieren zwischen Identifikation und Attraktion gehört zum Prozess der Subjektkonstitution. Es zeigt ein Ab- und Durcharbeiten anhand des vorhandenen medialen Angebots, das den Ansprüchen, Vorlieben und Begehren entsprechend verknüpft, variiert und reflexiv authentifiziert wird.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Subjektkonstitution wird in der medienkonvergenten Interaktion mit einem zur Verfügung stehenden medialen Angebot immer wieder neu hergestellt, wodurch medienkonvergierende AkteurInnen ins Leben gerufen werden.

6.2 *Medienkonvergenz und Subjektwerdung*

Ausgangspunkt der Überlegungen war es, die Konvergenz von Fernsehen und Internet in den Mittelpunkt zu rücken. Im Laufe der Untersuchung stellte sich jedoch heraus, dass bei einer solchen Fragestellung das gesamte Medienangebot, welches für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen relevant ist, berücksichtigt werden muss. Denn erst durch das Betrachten aller relevanten Medien lässt sich hinsichtlich konkreter Angebote, wie hier die der Musikfernseher, ein komplexes Bild der differenten und spezialisierten Vorgehensweisen der NutzerInnen zeichnen. Denn wie in der Untersuchung deutlich wird, sind es gerade die spezifischen, ausdifferenzierten Nutzungsformen, welche die Mediennutzenden in der Annahme der Medienangebote über verschiedene mediale Plattformen hinweg konstituieren und in der iterierten und alterierten Anwendung handlungsfähig werden lassen. Hierbei zeigt sich medienkonvergentes Interagieren als konstituierender Bestandteil von Subjektwerdung.

Handlungsfähigkeit wird durch die stete Iteration des Mediengebrauchs hervorgebracht. Diese Iteration ist mit Alterität verbunden und ermöglicht auf diese Weise Verschiebungen und Umdeutungen. Eine solche Betrachtungsweise der Nutzung lässt auch das Verhältnis der Medien zueinander in einem anderen Licht erscheinen. Die Debatte um Medienkonvergenz führt meist in zwei Richtungen: Zum einen wird darüber diskutiert, inwiefern die so genannten Neuen Medien die klassischen (Massen)Medien wie z. B. Fernsehen substituieren. Doch haben Studien zeigen können, dass es weniger um ein Substi-

tutions- als um ein Komplementaritätsverhältnis geht. Das bedeutet, dass Medien wechselseitig ergänzend eingesetzt und nicht ausgetauscht werden. Wagner spricht von einer „wechselseitigen Verweisstruktur“ vom Fernsehen auf das Internet und umgekehrt (Wagner, 2002, S. 41). Eine dritte Möglichkeit ist, Medienkonvergenz als extensiv und damit als Erweiterung bzgl. eines konkreten Angebots zu betrachten, wie es in der hier vorgestellten Studie entwickelt worden ist. Dies eröffnet zwei Perspektiven: Zum einen zeigen die Medien, die hinsichtlich eines bestimmten Themas oder Inhalts in Beziehung gesetzt werden, ein Integrationsverhältnis⁴, das auf eine Grenzverwischung nach innen hinweist. Zum anderen betont die Extension oder auch Erweiterung der Medien gerade die unterschiedlichen Funktionen der Medien und zeigt daran anschließend eine „Grenzverwischung“ nach außen. Die auf einen konkreten Inhalt bezogene gegenseitige Erweiterung der Medien stellt damit die Besonderheit der spezifischen Inszenierungstechniken differenter Medien heraus und hebt auf diese Weise auf den daraus resultierenden Mehrwert des einzelnen Mediums im Vergleich zum anderen ab. Wie die Interviews gezeigt haben, wissen die Mediennutzenden um die unterschiedlichen Funktionsweisen der Medien und den daraus resultierenden Mehrwert des einen Mediums gegenüber einem anderen.

Das Internet bietet mit seiner Interaktivität und Reziprozität andere Kommunikationsmöglichkeiten als das Fernsehen mit seiner größeren Reichweite oder das Buch mit seiner Ausführlichkeit und Tiefe. Auch genießt das Buch eine andere Glaubwürdigkeit aufgrund des aufgeschriebenen Wortes als das Internet in seiner weitestgehenden Unkontrolliertheit oder das Fernsehen in seiner Flüchtigkeit. Von diesen Eigenschaften und unterschiedlichen Funktionen der Medien sind die medialen Präsentationen und Inszenierungen der Inhalte bestimmt. Zudem zeigen sie sich in den situativen und kontextabhängigen medialen Praxen der Mediennutzenden. Das Wissen um die erweiternde Wirkung der spezifischen Inszenierungstechniken eines Mediums im Abgleich zu den gewünschten Inhalten bestimmt auch die Wahl und die Komposition der Medien aus NutzerInnensicht. Dieses Wissen ist biografisch situiert und wird im Entwicklungsprozess der Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer wieder neu hergestellt. Durch die biografische Gewachsenheit kann von einem medienbiografischen Wissen gesprochen werden. Außerdem stehen das

⁴ Der Begriff „Integration“ meint hier die Verschmelzung der Medien unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Mehrwerts und die damit verbundene Betonung ihrer spezifischen Funktionalität.

Wissen darum, was ein Medium leisten kann, und das Begehren der NutzerIn in Abhängigkeit zu den angebotenen Medieninhalten. Das bedeutet, dass das Angebot eines (begehrten) Inhalts bereits vorgegeben ist und das Begehren dadurch überhaupt erst hervorgerufen wird. Durch die Annahme des begehrten Inhalts wird das Subjekt erst konstituiert. Dabei spielt Authentizität eine herausragende Rolle. Denn die medialen Angebote werden von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen mittels Beurteilungskriterien und Wertpräferenzen einer reflexiven Authentifizierung unterzogen. Nur solche medialen Angebote, die eine Inszenierungs-Authentifizierung bestehen, sprich: deren Inszenierung als positiv authentisch bewertet wird, erfahren seitens der Nutzenden Anerkennung und können Attraktionsbegehren wecken oder zu Identifikationsfiguren werden. Dabei gilt: Subjektivität wird durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer wieder neu konstituiert, ist kontext- bzw. gruppengruppenzugehörigkeitsabhängig, da sich diese immer wieder ändern können. Auf den Musik- und Starkontext bezogen heißt das, dass durch Vorbilder und Idole, die sich in den Medien finden lassen, eigene Identitätsentwürfe konstruiert und diese durch Mimesis, Abgrenzung und Transformation performativ immer wieder neu hergestellt und rekontextualisiert werden. Diese performativen Subjektkonstitutionen werden wiederum durch die Medien, die stets nach neuen Trends suchen, aufgenommen, erneut präsentiert und wiederum rezipiert. Hierdurch finden Verschiebungen und Umdeutungen statt, die zwischen den verschiedenen medialen Plattformen und ihrer Rezipienten- bzw. Userschaft oszillieren.

Dies zeigt erneut: Im Prozess der Subjektivation (Butler) werden Medien-nutzende durch ihre spezifischen Gebrauchsformen und Positionen als Produzierende, Konsumierende, Authentifizierende, Vergnügende etc. konstituiert, wobei diese Subjektwerdungen keinen bereits festgelegten Zuschreibungen folgen, sondern durch die Verwerfung alternativer Konstitutionen immer wieder neu hergestellt werden.

7 Fazit

Der Gedanke des Performativen, der in Austins Sprechakttheorie (2002, Wiederauflage) erstmals in die Diskussion gebracht wurde, lässt sich auch – wie durch diese Studie deutlich wird – für die Mediennutzung im Hinblick auf medienkonvergente Interaktionen und Subjektkonstitution dienstbar machen. Performativitätstheoretische Konzepte nach Judith Butler, Slavoj Žižek oder auch Bourdieu analysieren Phänomene, die traditionell als vorgängig oder na-

türlich gelten wie Geschlecht, Sexualität, Ethnizität oder auch Nationalität. Neuere Ansätze nehmen den Konstituierungsgedanken auf, indem sie ihn auf kulturelle Phänomene beziehen wie beispielsweise auf die Künste (u. a. Erstić, Schuhen & Schwan, 2005), die Ästhetik (u. a. Fischer-Lichte, 2004) oder auch die Medien (u. a. Krämer, 2004). Zwischen den genannten Bereichen gibt es durchaus vielfältige Überschneidungspunkte. Zudem ist diesen Analysen gemeinsam, dass zwar das Wechselverhältnis zwischen AkteurInnen und BetrachterInnen fokussiert wird, dennoch wird die Perspektive eher von der Performance oder vom Produkt aus auf die Betrachtung gerichtet. Medien werden in diesem Zusammenhang als performativ und damit als wirklichkeitskonstituierend hervorgehoben, doch findet keine tiefer gehende Untersuchung der Nutzung als performativem Akt statt. Dies lässt sich eher mit Ansätzen erforschen, die das soziale Handeln als Mimesis bzw. performatives Handeln begreifen (z. B. Gebauer & Wulf, 1998). Doch steht bei Gebauer und Wulf nicht das Handeln mit Medien im Mittelpunkt der Analyse.

Die Mediennutzung als performatives Handeln bzw. Interagieren zu begreifen, ermöglicht es, die Konstitutionen von Wirklichkeit der Mediennutzenden und die daran gebundenen Subjektkonstitutionen ins Blickfeld zu rücken. Dies eröffnet eine Perspektive auf die Vielfältigkeit und Komplexität der Wirkzusammenhänge in der Mediennutzung und die damit einhergehenden subversiven, affirmativen und dekonstruktiven Ausformungen. Es zeigt die Abhängigkeiten von Medienunternehmen wie auch die daraus resultierenden Handlungsfähigkeiten der Mediennutzenden. Darüber hinaus ermöglicht es, Subjekte in ihrem durch Medien beeinflussten Konstituierungsprozess zu erfassen, ihre Handlungsweisen und Bedeutungskonstruktionen im Hinblick auf die Subjektbildung zu verstehen und Optionen als Ermöglichung zu begreifen, die zu Handlungsfähigkeit führen. Aus dieser Perspektive werden Mediennutzende nicht durch ihr (aktives) Medienhandeln als medienkompetente Subjekte begriffen, sondern ihre Handlungsfähigkeit resultiert aus Unterordnung und Verschiebung. Gerade durch den doppelten Aspekt der Subjektivierung (Butler) werden Subjekte als handlungsfähige MediennutzerInnen hervorgebracht, indem sie die auf sie ausgeübte Macht annehmen und umdeuten. Dies impliziert ein Wechselverhältnis zwischen RezipientInnen (bzw. UserInnen), Medieninhalten und Medien(unternehmen), das durch oszillierende Machtwirkungen gekennzeichnet ist und die Pluralisierung – durch Iterabilität und Rekontextualisierung – der Mediennutzung betont. In diesem Prozess zählt das Ergreifen der Option, um handlungsfähig zu werden.

Literatur

- Austin, John L. (2002). *Zur Theorie der Sprechakte* (engl. *How to Do Things with Words*). Stuttgart: Reclam.
- Bechdolf, Ute (1999). *Puzzling Gender. Re- und De-Konstruktionen von Geschlechterverhältnissen im und beim Musikfernsehen*. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Braunschweiger Zeitung (2002). *TV und Internet – Hochzeit mit Hindernissen*, 22.2.2002, S. 12.
- Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (dtsh. Erstaufl. Berlin Verlag, 1995).
- Butler, Judith (1998). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag. (engl. Original, 1997: *Excitable Speech. A Politics of the Performative*).
- Derrida, Jacques (1999). Signatur Ereignis Kontext. In P. Engelmann (Hrsg.), *Rundgänge der Philosophie/Jacques Derrida* (S. 325-351). Wien: Passagen.
- Dietrich, Cornelia, & Schubert, Volker (2002). Bildung und Popmusik. Selbst-Thematisierungen in der Darstellung ästhetischer Erfahrungen.. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(2), 325-344.
- Erstić, Marijana, Schuen, Gregor, & Schwan, Tanja (Hrsg.) (2005). *Avantgarde – Medien – Performativität. Inszenierungs- und Wahrnehmungsmuster zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bielefeld: Transcript.
- Frith, Simon (1988). *Music for Pleasure. Essays in the Sociology of Pop*. Oxford: Polity Press.
- Fischer-Lichte, Erika (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1975)
- Fritzsche, Bettina (2003). *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gebauer, Gunter, & Wulf, Christoph (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Hasebrink, Uwe (2002). Konvergenz aus medienpolitischer Perspektive. In H. Theunert & U. Wagner (Hrsg.), *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet von BLM und ZDF, Band 70* (S. 91-101). München: Reinhard Fischer.

- Holert, Tom & Terkessidis, Mark (Hrsg.) (1997). *Mainstream der Minderheiten. Pop in der Kontrollgesellschaft* (2. Auflage). Berlin: Edition ID-Archiv.
- Krämer, Sybille (Hrsg.) (2004). *Performativität und Medialität*. München: Wilhelm Fink.
- Marotzki, Winfried (2000). Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In W. Marotzki, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Zum Bildungswert des Internet* (S. 233-258). Opladen: Leske und Budrich.
- Marotzki, Winfried, & Nohl, Arnd-Michael (2004). Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace. In U. Thiedeke (Hrsg.), *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken* (S. 335-354). Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, Renate, Glogner, Patrick, & Rhein, Stefanie (Hrsg.) (2002). *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim: Juventa.
- Münch, Thomas (2002). Zum Umgang Heranwachsender mit Konvergenzen im Medienensemble am Beispiel Populärer Musik. In H. Theunert & U. Wagner (Hrsg.), *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet von BLM und ZDF, Band 70* (S. 183-198). München: Reinhard Fischer.
- Richard, Birgit (2000). Schwarze Netze statt Netzstrümpfe? Weibliche Kommunikationsräume in Jugendkulturen und im Internet. In W. Marotzki, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Zum Bildungswert des Internet* (S. 341-361). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffer, Burkhard (1999). *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schuegraf, Martina (2008). *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tully, Claus J. (2000). Jugendliche Netzkompetenz: just do it – Surfen im Cyberspace als informelle Kontextualisierung. In W. Marotzki, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Zum Bildungswert des Internet* (S. 189-216). Opladen: Leske und Budrich.
- Vogelgesang, Waldemar (1994). Jugend- und Medienkulturen. Ein Beitrag zur Ethnographie medienvermittelter Jugendwelten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(3), 464-491.

- Vogelgesang, Waldemar (2000). Das Internet als jugendkultureller Erlebnisraum. In W. Marotzki, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Zum Bildungswert des Internet* (S. 363-385). Opladen: Leske und Budrich.
- Wagner, Ulrike (2002). 1. Fernseh-Internet-Konvergenz: Was fangen Heranwachsende damit an? Ergebnisse einer Explorationsstudie im Auftrag von BLM, IZI und ZDF. In H. Theunert & U. Wagner (Hrsg.), *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet von BLM und ZDF, Band 70* (S. 15-71). München: Reinhard Fischer.

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören: „Musik Involvement Skalen“ (Muis)

1 Erkenntnisinteresse

In dieser Arbeit wird ein Fragebogen vorgestellt, der die Gewohnheiten von Jugendlichen im Umgang mit Musik beschreibt: Muis – Musik Involvement Skalen. Der Begriff Involvement wurde gewählt, um deutlich zu machen, dass Jugendliche Musik nicht nebenbei, sondern gezielt und engagiert hören – sie sind involviert. Mit dem Fragebogen soll nicht die Musikvorliebe oder die Präferenz erhoben werden, sondern die Situation, in der Musik gezielt aufgesucht oder ermöglicht wird, sowie die Motivation, die zum Musikhören Anlass gibt.

Das Interesse an Testverfahren ist in Deutschland traditionell gering – es besteht erheblicher Widerstand gegenüber der Messung von Leistung, Verhalten oder Einstellungen, obwohl der Bedarf an objektiver Erkenntnis groß ist. Gerade für den Forschungsbereich Musikpädagogik, wo kleine Stichproben vorherrschen, wäre jedoch empfehlenswert, (normierte) Testverfahren in die empirische Forschung einzubeziehen – insbesondere, wenn sie mit Altersnormen versehen sind. Dies ermöglicht dem Forscher vor Ort, die eigene Stichprobe von Versuchspersonen in Relation zu einer definierten Grundgesamtheit einzuordnen und die Ergebnisse zu werten (Bruhn, 1994).

Man begegnet damit dem Mangel an repräsentativen Stichproben in der musikpädagogischen Forschung. Meist werden kleine Studien durchgeführt mit einer Zahl von selten mehr als 200 Befragten. Mehrere Gründe können hierfür angeführt werden:

- Forschung ist meist auf den Rahmen einer Staatsexamensarbeit (zukünftig Bachelor- bzw. Master-Arbeit) begrenzt, so dass maximal drei Monate für Recherche, Befragung und schriftliche Darstellung zur Verfügung stehen
- Aufgrund von Unterfinanzierung gibt es im Bereich Musikpädagogik kaum Hilfskraftgelder.

- Lehrkräfte im Mittelbau sind auf Grund der hohen Lehrverpflichtung selten forschungsaktiv.
- Größere Forschungsanträge haben z. B: bei der DFG wenig Chancen, da als Gutachter überwiegend historische Musikwissenschaftler tätig sind.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll der Anfang gemacht werden, ein Erhebungsinstrument für Jugendliche und junge Erwachsene zu entwickeln, mit dem der Verwendungszusammenhang von Musik beschrieben werden kann. Fortgesetzt wird die Arbeit mit der Aktualisierung der PMMA (primary measures of music audiation, Gordon, 1986) als normiertes Testverfahren für musikbezogene Leistungen für die Grundschule, da man hier an die amerikanischen Normen anschließen kann. Die Normen des *Musis* müssen noch entstehen.

Tab. 1: Vorstudie mit Befragung von Schülerinnen und Schülern (s. Entstehungsgeschichte und Bemerkung am Ende des Beitrags).

		Jungen	Mädchen	Gesamt
Klassenstufe	7	39	32	71
	8	18	17	35
	10	6	5	15
	11	6	16	22
	12	2	12	14
Gesamt		71	86	158

2 Entstehungsgeschichte

Die Grundlagen eines Erhebungsinstruments zum Musikgebrauch von Jugendlichen wurden auf der AMPF-Tagung 2002 erstmals diskutiert. Es entstand Interesse an einer regional übergreifenden Zusammenarbeit, die für die ersten Entwicklungsschritte auch realisiert werden konnte. Eine umfangreiche Literaturrecherche von Studierenden der Universität Flensburg wies auf mehrere Möglichkeiten der Verankerung von Skalen hin. Insbesondere die Arbeit von Lehmann (1994) wurden hierbei ausgewertet, später auch Beckers (2004). Es folgte eine Vorstudie mit 158 Schülern an 10 Schulen in der Umgebung von Flensburg zur Entwicklung von Fragen (s. *Tab. 1*). Die Versuchsteilnehmer

wurden gebeten, eigene Fragen zum Musikgebrauch so zu formulieren, wie sie am liebsten befragt werden wollen. Aus diesen freien Befragungen entstand ein Itempool von 953 Fragen.

Auf einem zusätzlichen Arbeitstreffen in Hamburg im September 2003 kam von Holger Schramm die wesentliche Anregung, den Fragenpool am inneren Beteiligtsein, am „Involvement“ der Befragten zu orientieren (dazu Schramm, 2005)¹. Die Kategorisierung der Items verlief eher ungeregelt in mehreren Seminaren von Mitte 2003 bis 2005. Schließlich entstand daraus ein erster Fragebogen mit 89 Items.

Tab. 2: Skalen, Anzahl der Items und Cronbachs Alpha als Reliabilität für zwei Staatsexamensarbeiten (Sallay, 2005; Merkelbach, 2008).

	Sallay 2006		Merkelbach 2008	
	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha
ASSOZ Assoziationen zu Musik (vermeiden bzw. verwenden)	2	.6445	2	.0690 **)
EMOT Emotionen regulieren (verstärken abmildern stützen)	9	.7435	7	.5970 *)
KOGNI bewusste Beschäftigung mit Inhalten/Strukturen der Musik	5	.7112	4	.7470
MOTO Motorisches Involviertsein (Abreagieren, mitreagieren)	3	.6355	3	.5840
SOZAN Anschluss suchen (in der engl. Literatur: affiliation)	4	.5344	5	.2930 *)
PSEUDO Pseudokontakt, Musik als Ersatz für menschl. Beziehungen	3	.4220	4	.5320 ***)
TRANS Mögliche Effekte auf kognitive Leistung und Ausdauer	3	.6453	3	.5570

*) geringeres Alpha nach Veränderung von Items

**) deutlich geringeres Alpha ohne Veränderung der Skala

***) höheres Alpha durch Veränderung der Skala

¹ Auf der zusätzlichen Tagung in Hamburg arbeiteten mit: Martin Eibach (Würzburg), Magnus Gaul (Frankfurt/Mein), Juliane Lautenschläger (Leipzig), Holger Schramm (Hannover) und Martin Seifert (Kiel). Die Datenerhebung unterstützte außerdem Gabriele Schellberg (Eichstätt). Ein umfassender Bericht über die erste Arbeitsphase ist in Vorbereitung.

Unter Mitarbeit von AMPF-Mitgliedern aus verschiedenen Teilen Deutschlands (Flensburg, Leipzig, Köln, Frankfurt/Main) wurden 328 Fragebögen ausgewertet (47 % männliche und 53 % weibliche Befragte). Dies führte zur jetzt vorliegenden Form des *Musis* (Musik Involvement Skalen). Diese Form des *Musis* besteht aus 28 Fragen mit fünfstufigen Ratingskalen. Der Abdruck des Fragebogens (Anhang 1) ist direkt verwertbar. Die Zusammensetzung der sieben Skalen ist in Anhang 2 wiedergegeben. Für die Auswertung werden die Items für die jeweilige Skala summiert. Zur besseren Vergleichbarkeit der Werte kann man die Skalen durch die Anzahl der Items teilen – Ergebnis sind sieben Skalenwerte von 0 bis 1, die die Einstellung der Stichprobe beschreiben.

Die Testgütekriterien aus zwei Staatsexamensarbeiten sind bei einem Alpha zwischen .6 und .7 akzeptabel (s. *Tab. 2*). Die Skalen sind kurz gehalten, um den Fragebogen als Messinstrument handlich zu gestalten. Dies geht natürlich auf Kosten der Reliabilität, so dass keine idealen Werte von $\alpha = .8$ oder .9 erreicht werden können. Bis auf die Skala ASSOZ variierten die in den beiden Examensarbeiten erhobenen Werte allerdings in überschaubarem, akzeptablem Ausmaß. Lediglich der Wert der Skala ASSOZ stürzte in der zweiten Examensarbeit so stark ab, dass wahrscheinlich nach Alternativen für die Fragen gesucht werden muss.

3 Musikpädagogische Fragestellungen

Es müssen weitere Studien durchgeführt werden um die Skalenwerte zu replizieren. Zur Verdeutlichung der Fragestellungen, welche man mit dem jetzt verwendbaren Verfahren bearbeiten könnte, sollen Ergebnisse aus zwei Examensarbeiten angeführt werden, in denen *Musis* bereits zum Einsatz kam².

3.1 Gender-Effekte

Deutliche Unterschiede zeigen sich, wenn man die Werte der Jungen mit denen der Mädchen vergleicht (s. Tabelle 3). Eine eher ablehnende Einstellung (hohe Skalenwerte auf ASSOZ) gegenüber Musik als Mittel zur Belebung von Erinnerungen ist bei Jungen und bei Mädchen zu verzeichnen. Mädchen sind

² Die Daten wurden im Rahmen von Staatsexamensarbeiten erhoben. Für ihre Sorgfalt sei Pamina Sallay und Philip Merkelbach herzlich gedankt.

etwas weniger ablehnend. Der Unterschied ist auf höchstem Niveau signifikant ($p < .000$).

Auch signifikant ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen beim Einsatz von Musik zur Emotionsregulation (Skala EMOT), zur motorischen Aktivierung (MOTO) und der Verwendung von Musik als Ersatz für tatsächliche Sozialbindung (PSEUDO bzw. SOZPS): Mädchen geben in höherem Ausmaß an, Musik regulierend in ihrem Leben einzusetzen. Es würde sich lohnen, diese Unterschiede empirisch genauer zu bestimmen. Und hierzu würde die in der Voruntersuchung nur von Mädchen geäußerte Aussage passen: „Ohne Musik könnte ich gar nicht leben“. Der in dieser Skala MOTO besonders große Abstand zwischen Jungen und Mädchen weist auf die augenfällig größere Freude von Mädchen an Bewegungsspielen und Tanzen hin. Nicht signifikant sind die Unterschiede bei der intellektuellen Beschäftigung mit Musik (KOGNI), obwohl in beiden Stichproben signifikant mehr Mädchen als Jungen aus hohem Bildungsniveau teilnahmen (wie üblich sind die Mädchen in Gymnasien und die Jungen in der Hauptschule überrepräsentiert).

Tab. 3: Vergleich der Mittelwerte für die Skalen für Jungen und Mädchen.

		Sallay 2005			Merkelbach 2008		
		N	M	s	N	M	S
ASSOZ	männlich	82	3,56***	1,23	71	4,03***	,96
	weiblich	72	2,78	1,17	49	3,29	1,01
EMOT	männlich	78	2,97***	,77	64	3,29***	,81
	weiblich	69	2,38	,56	48	2,75	,98
KOGNI	männlich	76	3,45	1,01	64	3,67	1,04
	weiblich	69	3,29	,81	47	3,62	,98
MOTO	männlich	78	3,70***	1,18	54	3,69***	,96
	weiblich	72	2,78	1,12	45	2,62	,89
SOZAN	männlich	75	2,94*	,69	52	2,84	,71
	weiblich	66	2,72	,45	36	2,81	,52
PSEUDO	männlich	79	2,41***	,77	64	2,47**	,78
	weiblich	71	1,92	,61	47	2,05	,80
TRANS	männlich	80	2,98**	1,12	61	2,96	1,30
	weiblich	72	2,40	,96	48	2,75	1,31

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

3.2 *Musis und Bildung*

In der ersten Examensarbeit (Sallay, 2005) wurden zusätzlich Fragen zur Bildung/Ausbildung der Familie und zur Zuordnung der Familie zu den Sinusmilieus (Sinus Sociovision, 2007) gestellt. Insgesamt zeigt sich kein Unterschied für die Variablen des *Musis*, wenn man von der geringfügig höheren Korrelation zwischen Bildung des Kindes und der Freude an der kognitiven Beschäftigung mit Musik absieht (Tab. 5).

Tab. 4: Mittelwerte für die *Musis*-Skalen nach Schultypen.

Schultyp		ass	emo	kog	mot	soz	pseu	tra
Hauptschule	S	3,075	2,644	3,265	3,295	2,653	2,296	2,558
	M	3,387	2,841	3,375	3,059	2,742	2,194	2,697
Realschule	S	3,032	2,511	3,169	3,277	2,880	2,122	2,674
	M	3,635	2,995	3,708	3,140	2,871	2,294	3,064
Gesamtschule	S	3,759	2,983	3,861	3,423	2,913	2,192	2,718
	M	3,975	3,216	3,773	3,373	2,886	2,353	2,827
Gymnasium	S	3,138	2,762	3,430	3,079	2,937	2,122	2,872
	M	-	-	-	-	-	-	-

S - Daten von Sallay (2005); M – Daten von Merkelbach (2008)

Tab. 5: Korrelationen zwischen den *Musis*-Skalen und dem Schulniveau des Kindes (Daten von Sallay, 2005).

		ass	emo	kog	mot	soz	pseu	tra
Schultyp	Corr	,070	,119	,129	-,051	,165	-,068	,104

3.3 *Lebensstil*

Bemerkenswert ist der Versuch von Sallay, eine Beziehung zwischen den Typen der Sinus-Milieus und deren Musikgebrauch mit den *Musis*-Skalen zu beschreiben. Die Sinusmilieus sind Ergebnis von Marktuntersuchungen und beschreiben die Konsumtypen anhand von Lebensstilen und Wertvorstellungen (Sinus Sociovision, 2007). Die im Internet zugängliche Beschreibung der Typen wurde in eigene Fragen übersetzt.

Die Korrelationen zwischen den Werten für die Sinus-Skalen und den Werten der *Musis*-Skalen sind gering (Tabelle 6). Sobald man aber nach der Bildungsschicht differenziert (Tabelle 7), zeigt sich überraschenderweise, dass die gehobene Bildungsschicht mit traditionellen Wertevorstellungen Musik bewusst in ihrem Leben einsetzt. Alle anderen Gruppen haben fast keine signifikanten Korrelationen zu den Skalen – die „modernen Performer“ (Neurorientierung + hohe Bildung) tendieren sogar dazu, Musik abzulehnen, außer wenn es um den Transfer von Musik auf die Leistungsfähigkeit geht ($r = .53$). Und nur die Gruppe BC3 (Neuorientierung und niedrige Bildung) glauben an Transfereffekte von Musik auf das Lernen ($r = .42$).

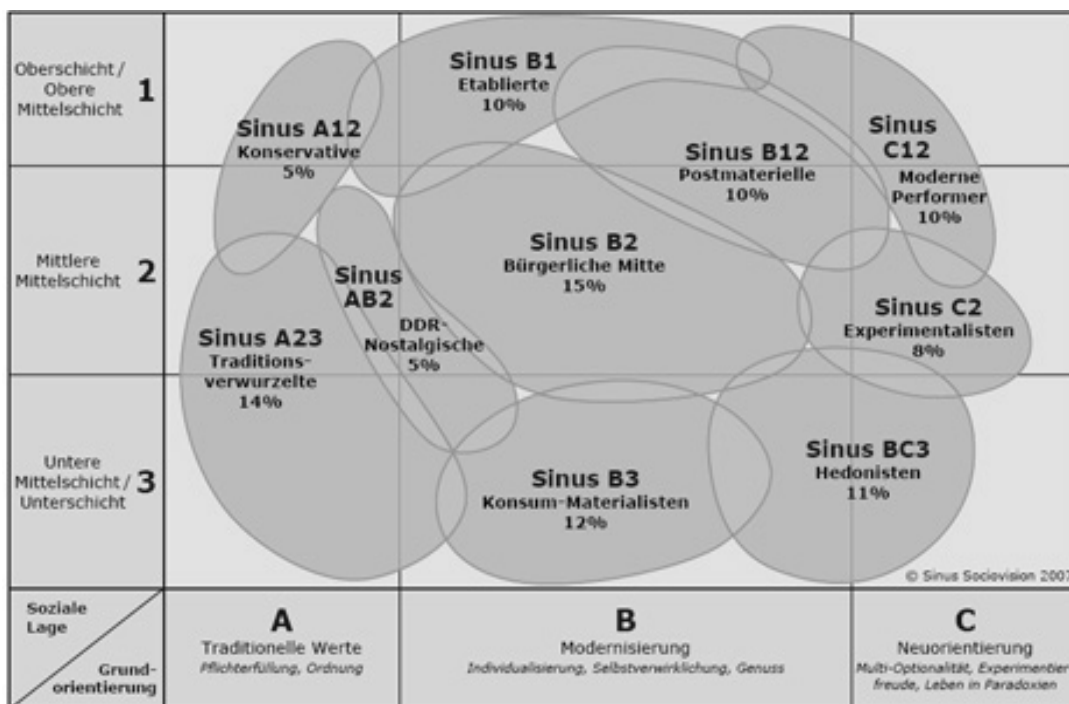


Abb. 1: Sogenannte „Kartoffelgrafik“ mit der Einordnung von Lebensstilen in einem zweidimensionalen Koordinatensystem von Schichtzugehörigkeit und Werteorientierung (Sinus Sociovision, 2007).

Die negative Einstellung der „modernen Performer“, Personengruppe C12 in den Sinusmilieus verdient besondere Beachtung: Es handelt sich um eine gesellschaftlich relevante, zeitbestimmende, aber nicht angenehme Personengruppe. Sie zeichnet sich durch hohen Hedonismus (Eigenliebe), geringe Gesellschaftsverbundenheit, hohe Schichtzugehörigkeit, globales Denken und eine auf sich selbst zentrierte Verantwortlichkeit aus – die Süddeutsche Zeitung prägte dafür den Begriff „die Ackermänner“.

Tab. 6: Korrelationen zwischen den Musis-Skalen und den Einstellungsbewertungen nach den Sinus-Milieus – je höher die Korrelation, desto enger der Zusammenhang zwischen der Werteeinstellung und Intensität des Musikgebrauchs.

	ass	emo	kog	mot	soz	psd	tra
A Traditionell	,169*	,157	,045	-,012	-,110	,075	-,203*
B Modernisierung	-,174*	-,199*	-,158	-,040	,014	-,094	-,004
C Erneuerung	,010	,052	,152	,066	,108	,032	,299**

** p < .01; * p < .05

Tab. 7: Die Korrelationen aus Tabelle 6 nach Bildungsschichtzugehörigkeit aufgeteilt. Bildungsschicht hoch = 16 Datenpaare, mittel = 96 Datenpaare, niedrig = 42 Datenpaare.

Schicht	ass	emo	kog	mot	soz	psd	tra
A Traditionelle Werte							
hoch	,495	,263	,384	,721**	,344	,207	-,482
mittel	,126	,200	,063	-,103	-,082	,020	-,122
niedrig	,146	,030	-,106	-,108	-,292	,127	-,264
B Modernisierung							
hoch	-,335	-,096	-,111	-,229	-,249	-,133	-,011
mittel	-,148	-,242**	-,088	,021	,049	-,079	,016
niedrig	-,137	-,104	-,165	-,026	,010	-,082	-,061
C Neuorientierung							
hoch	-,211	-,202	-,241	-,555**	-,088	-,077	,530**
mittel	,039	,051	,025	,114	,039	,053	,194
niedrig	,010	,109	,325	,189	,306	,029	,420**

4 Ausblick

Der Fragebogen *Musis* hat sich bereits in den ersten beiden Studien bewährt und stellt interessante Aussagen bereit. Von der weiteren kreativen Verwendung durch andere Forscher ist weiterer Erkenntnisgewinn und eine bessere Vergleichbarkeit der Studien zu erwarten. Für die Weiterentwicklung des Verfahrens ist jedoch notwendig, dass das Inventar immer wieder auf der Basis der alten Daten aktualisiert wird. Deshalb bittet der Autor um Mithilfe und Kontaktaufnahme während der Planung einer Studie, damit die jeweils neuste Version von *Musis* verwendet werden kann.³ Erhobene *Musis*-Daten können nach Abschluss und Veröffentlichung einer Studie an den Autor der *Musis-Skalen* übersandt werden, der sich bereit erklärt, das Inventar im Interesse Aller weiter zu entwickeln.

³ Unter www.herbertbruhn.de/ steht die aktuellste *Musis*-Version zum Download bereit. Außerdem gibt es eine SPSS-Syntaxdatei, die die wesentlichen Definitionen für Skalen und Items sowie die Syntax für Reliabilität und Interkorrelationen beinhaltet.

Anhang

MUSIS		männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>	
Geburtsmonat <input type="text"/>	Geburtsjahr <input type="text"/>		

	stimmt genau	stimmt über- wiegend	trifft nur zum Teil zu	trifft kaum zu	trifft garnicht zu
Wenn ich Musik höre, möchte ich mich am liebsten immer dazu bewegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestimmte Musik höre ich nicht, weil sie mich an unangenehme Situationen erinnert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich tanze, vergesse ich alles um mich herum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um einschlafen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, werde ich innerlich ganz ruhig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verwende Musik, um Erinnerungen wieder zu beleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte beim Joggen länger durch, wenn ich dabei Musik höre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, damit ich mich nicht langweile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um meine Laune zu heben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es spannend, im Musikunterricht ein Stück zu analysieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich liebe es, Musik zu hören, wenn ich glücklich bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich laute aggressiver Musik höre, werde ich selbst aggressiv oder angriffsflustig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Musik macht mich für Andere interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gerade in fremder Umgebung höre ich besonders gerne Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um mit Anderen zusammen zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe nur mit Freunden in Konzerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich alleine bin, stört mich Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, wenn ich mit Anderen feiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich traurig bin, höre ich meist traurige Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe Leuten aus dem Weg, die andere Musik hören als ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es interessiert mich, wann in Musikstück geschrieben wurde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, verfolge ich bewusst die verschiedenen Melodie, Rhythmen, Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, achte ich darauf, ob die Musiker das Stück auch wirklich gut spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik beim Lernen stört und lenkt mich ab	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um länger arbeiten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, kann ich mich besser auf Schularbeiten konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik besonders gerne, wenn ich alleine bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hilft mir, Einsamkeit zu überbrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Literatur

- Beckers, R. (2004). *Die musikalische Lebenswelt 4- bis 10-jähriger Kinder. Eine musikökologische Erkundung*. Münster: LIT-Verlag.
- Bruhn, H. (1994). Test. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil* (S. 274-276). Regensburg: Bosse.
- Gordon, E. E. (1986). *Primary measures of music audiation PMMA*. Chicago: GIA Publications (original 1979).
- Lehmann, A. C. (1994). *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören im interkulturellen Vergleich*. Frankfurt: Lang.
- Merkelbach, P. (2008). *Musikpräferenzen in der Sekundarstufe I - Situations-spezifischer Einsatz von Musik im Leben Jugendlicher*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Sallay, P. (2005). *Musikpräferenzen und die Lebenswelten von Jugendliche - Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der sozialen Milieus in ausgewählten Klassen der Sekundarstufe I*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Schramm, H. (2005). *Mood Management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Stimulierung von Stimmungen*. Köln: Halem.
- Sinus Sociovision. (2007). *Sinus-Milieus - dargestellt anhand der "Kartoffelgrafik"*. <http://www.sinus-sociovision.de/> (abgefragt am 15. Februar 2008).

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilingualem und monolinguaem Musikunterricht

1 Methodischer Hintergrund: Unterrichtsforschung und Videoanalyse

Um zuverlässige Daten über die Qualität von Lehr- und Lernprozessen im Musikunterricht zu erhalten, ist eine Beobachtung von Unterricht unerlässlich. Hierzu wird in den letzten Jahren immer häufiger eine Videokamera eingesetzt, nicht zuletzt, weil sich diese Art der Datenerhebung aus technischer Sicht erheblich vereinfacht hat (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 125): Durch die zeitliche und räumliche Trennung von Analysesituation und Analyse sowie die Möglichkeit der wiederholten Betrachtung gilt die Auswertung von Unterrichtsmitsschnitten objektiver als die Auswertung von lediglich in Notizen dokumentierter teilnehmender Beobachtung (ebd., S. 133). Vor allem aber ermöglichen Videomitschnitte, die „außerordentlich hohe Interaktionsdichte im Unterricht (sowohl in Hinblick auf die Komplexität als auch auf die Geschwindigkeit des Geschehens) zu erfassen und einer differenzierten Untersuchung zugänglich zu machen“ (ebd., S. 125).

Während die Datenerhebung mit dieser Methode relativ einfach ist, erweist sich die Auswertung der so gewonnenen Daten als weitaus schwieriger: Die meisten bekannten qualitativen Auswertungsmethoden beschäftigen sich mit verbalen Daten, die jedoch aus dem audiovisuellen Material nicht ohne weiteres reliabel gewonnen werden können (Merkens, 1992, S. 217). Dieses Problem gilt für alle Forschungsvideos (vgl. Rosenbrock, 2005); im vorliegenden Aufsatz soll es jedoch auf Musikunterrichts-Videomitschnitte spezifiziert werden.

Europa- oder bundesweit angelegte Unterrichtsstudien in anderen Schulfächern (z. B. die TIMMS-Studie von Klieme, Knoll & Schümer, 1998 sowie die DESI-Studie, 2004) sowie mehrere kleinere Studien haben Methoden zur

Videoauswertung entwickelt, die zum Teil für die Musikpädagogik von Nutzen sein könnten (vgl. Klieme, Knoll & Schümer, 1998; Schaumburg, 2003; Müller, Eichler & Blömeke, 2006; Hugener, Rakoczy et al., 2006; Fischer, 2006). Zentral ist hierbei die Auswertung sowohl von niedrig inferenten als auch von hoch inferenten Daten¹: So werden eindeutig beobachtbare und quantifizierbare Daten mit Qualitätsratings in Verbindung gebracht, also zum Beispiel durch Korrelation ermittelt, welche messbaren Faktoren Unterricht interessant und aktivierend machen (vgl. Hugener, Rakoczy et al., 2006, S. 49). Der logistische, personelle und somit finanzielle Aufwand einer derartigen Studie, welche in der Regel ein wochenlanges Training der Codierenden beinhaltet, ist allerdings immens hoch, keinesfalls also von einem kleinen Forscherteam mit begrenzten Mitteln zu bewältigen (vgl. Hugener, Rakoczy et al., 2006, S. 46-49; Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 133-134; Klieme, Knoll & Schümer 1998).

Es stellt sich die Frage, inwieweit das Auswerten von Unterrichtsmitsschnitten, welches zur Zeit in der Unterrichtsforschung Hochkonjunktur hat, für die relativ kleine Disziplin der musikpädagogischen Forschung nutzbar gemacht werden kann. Die Studie von Kleinen und Rosenbrock (2002), in der eine systematische Auswertung der erstellten Beobachtungsvideos fehlte, ist ein Beispiel dafür, dass auch in der Musikpädagogik Bedarf an prozessorientierter, wissenschaftlich fundierter Unterrichtsforschung besteht. Neben den sich ergebenden finanziell-logistischen Problemen ist jedoch noch eine musikspezifische Frage zu klären – nämlich die, welche Rolle Musik in der dokumentierten Unterrichtsstunde spielt. So ist Musik zum Beispiel das Resultat von Aktivität, wenn im Unterricht musiziert wird. Für diesen Fall müssen beobachtbare Kriterien entwickelt werden, nach denen gemessen wird, welche didaktisch-methodischen Voraussetzungen das Musizieren beeinflussen – und welche didaktischen Konsequenzen es hat. Andererseits ist Musik aber auch Betrachtungsgegenstand von Musikunterricht; wird Musik vorgespielt, reagieren die Schüler und Schülerinnen in der einen oder anderen Weise darauf. Von beson-

¹ Niedrig inferente Daten sind Ereignisse, die bei einer Beobachtung relativ zweifelsfrei feststellbar und somit quantifizierbar sind. Müssen Beobachtungen miteinander in Zusammenhang gebracht werden oder bewertet werden (z.B. auf einer Skala), ist eine geringere intersubjektive Nachvollziehbarkeit gegeben; man spricht dann von hoch inferenten Daten.

derem Interesse ist, dass hierbei sowohl kognitive als auch emotionale als auch physische Reaktionen möglich sind, welche im Rahmen qualitativer Forschung beobachtet, analysiert und bewertet werden müssen.

2 Ein Beispiel zur Unterrichtsforschung mit Videomitschnitten: Methodische Vorüberlegungen zu der geplanten Studie

Bei der Diskussion darum, ob eine breite Einführung von bilinguaem Musikunterricht sinnvoll ist (Rosenbrock, 2006b), stellt sich die Frage, inwiefern bilinguales Unterrichten den Musikunterricht einschränkt. Die geplante Studie soll also prüfen, ob der Musikunterricht noch seinen Anforderungen gerecht werden kann, wenn er in einer Fremdsprache stattfindet. Hierbei erfolgt eine Konzentration auf die verbalen affektiven Komponenten des Musikunterrichts. Dies ist wie folgend zu begründen:

Eines der Ziele des Musikunterrichtes ist es, Schülern und Schülerinnen durch das subjektive Erfahren von Musik zu emotionaler Reife zu verhelfen; man spricht dann von einem *affektiv* ausgerichteten Musikunterricht. Schüler und Schülerinnen sollen Musik subjektiv erfahren und sie für sich als Mittel des Selbstausdrucks nutzbar machen (Jank, 2005, S. 51). Hierzu können nicht-verbale Methoden, insbesondere das eigene Musizieren, herangezogen werden, doch sollen subjektive Empfindungen zur Musik auch im Gespräch verbalisiert werden. Im Gegensatz zum *kognitiv* ausgerichteten Musikunterricht, in dem Musik auf der Basis von Musiktheorie und Werkanalyse verstanden wird (vgl. Alt, 1968; Jank, 2005, S. 46-47), kann hier ein Ausgleich zu der sonst oft einseitig kognitiv ausgerichteten Schulbildung geschaffen und ein Beitrag zu einer ganzheitlichen Entwicklung junger Menschen geleistet werden. Sollte diese affektive Seite des Musikunterrichtes aufgrund von sprachlichen Ausdrucksschwierigkeiten wegfallen, so ließe sich argumentieren, wäre dies ein Verlust sowohl für den Musikunterricht als auch die gesamte Schulbildung. Trotz der Möglichkeit, Affektives – ob nun im bilingualen oder im monolingualen Musikunterricht – außersprachlich auszudrücken, wäre also der Verlust des verbalen, musikbezogenen Selbstausdruckes aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht hinnehmbar. Somit muss erforscht werden, ob bzw. inwiefern bilingualer Musikunterricht dies behindert.

Als Forschungsmethode bietet sich zum einen die Befragung der Schüler und Schülerinnen an: Wenn sie beide Formen des Musikunterrichtes kennen, sollten sie in der Lage sein, im begrenzten Maße zu erkennen, ob sie Emotio-

nales und Affektives im bilingualen Musikunterricht vergleichbar gut verbalisieren können wie im muttersprachlichen. Verglichen wird hier natürlich nicht die sprachliche Korrektheit, sondern die Möglichkeit, eigenes Empfinden anderen zu vermitteln. In einer Umfrage zu einer durchgeführten bilingualen Unterrichtseinheit zum Thema ‚West Side Story‘ beurteilten die Schüler und Schülerinnen sowohl ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit als auch ihre Spontaneität in der Fremdsprache als weitgehend positiv (Rosenbrock, 2005, S. 58). Da hier mit Methoden des szenischen Spiels gearbeitet wurde, welche auch eine affektive Evaluation von Spielszenen und Musik beinhalteten (Kosuch & Stroh 1997, S. 84-91; Scheller, 1998, S. 29-32), kann davon ausgegangen werden, dass das Ausdrücken von musikbezogenen Emotionen in der Fremdsprache kein großes Problem für die Schüler und Schülerinnen darstellte. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Einschätzung der eigenen Kommunikationsmöglichkeiten durch die Schüler und Schülerinnen selbst ein umfangreiches und zutreffendes Bild der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit liefert, zumal den Schülern und Schülerinnen ja der direkte Vergleich zu dem, was sie muttersprachlich hätten leisten können, fehlte. Außerdem ist die Befragung einer einzigen Lerngruppe kaum als repräsentativ anzusehen.

Sinnvoll ist eine Ergänzung durch eine andere Erhebungsmethode wie die der Auswertung von Lernzielkontrollen. Diese zeigt, inwiefern Schüler und Schülerinnen sich in der Fremdsprache adäquat fachlich und emotional zu einem Musikstück äußern können (Rosenbrock, 2005, S. 63), wobei hier ein direkter Vergleich zwischen einer monolingual und einer bilingual unterrichteten Gruppe sowie ein genaues Herausfiltern tatsächlich affektiver Inhalte sinnvoll wäre. Darüber hinaus bietet sich jedoch der Vergleich zwischen Kommunikationsprozessen in einer bi- und einer monolingualen Lerngruppe an, welche sich möglichst zum selben Thema äußert: Sowohl die Qualität von Einzeläußerungen, als auch die fachliche und affektive Tiefe des gemeinsam erarbeiteten Stundenergebnisses und die Kommunikationsstruktur der Schüler und Schülerinnen untereinander sollten hier Teil der Auswertung sein. Dabei ist zu beachten, dass Kommunikation, insbesondere in einer so großen Gruppe wie einem Klassenverband, eine hochkomplexe Angelegenheit ist und der intensiven Analyse bedarf. Am ehesten wird dieser Komplexität die Methode der Videoanalyse gerecht (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 125).

Analysegegenstand meiner Untersuchung sollen jeweils eine bilinguale und eine monolinguale Unterrichtssequenz sein, wobei beide Sequenzen eine möglichst hohe Vergleichbarkeit aufweisen sollten. Nach Möglichkeit sollten nicht nur das behandelte Reihen- und Stundenthema sowie die verwendeten

Methoden und Medien identisch sein, sondern auch die Jahrgangsstufe, die Vorkenntnisse der Lerngruppe und das soziale Umfeld der Schule. Im Optimalfall würden von derselben Lehrperson unterrichtete Parallelklassen einer Schule unterrichtet, die dieselben Inhalte auf die gleiche Art und Weise behandeln, wobei eine Gruppe bi- und die andere monolingual arbeitet. Es ist allerdings zu beachten, dass Unterricht komplexe soziale Interaktion ist, die neben solchen formellen Bedingungen auch von vielen weiteren Faktoren beeinflusst wird, welche sowohl Lernprozesse als auch deren Ergebnisse beeinflussen. Somit muss ein Vergleich zweier Unterrichtsmitschnitte soweit wie möglich den formellen und informellen Kontext der Unterrichtsstunde berücksichtigen (vgl. Birdwhistell, 1970; Goodwin, 1996), um möglichst genau einzugrenzen, welche beobachteten Unterschiede zwischen den Kommunikationsprozessen in zwei Lerngruppen auf den Unterschied zwischen bilingualem und monolingualen Unterricht zurückzuführen sind und welche auf andere Faktoren. Hierbei ist es erforderlich, die gefilmten Klassen in Vergleichsgruppen einzuteilen – also eine bilinguale Klasse und, wenn möglich, ihre dasselbe Thema monolingual bearbeitende Parallelklasse – und wiederum Vergleiche zwischen mehreren Vergleichsgruppen anzustellen. Nur wenn sich Unterschiede zwischen jeweils der bilingualen und der monolingualen Lerngruppe in mehreren Vergleichsgruppen manifestieren, kann davon ausgegangen werden, dass diese Unterschiede tatsächlich auf die Unterrichtssprache zurückzuführen sind.

Analysewerkzeuge der geplanten Studie sollen diverse bereits erprobte Methoden der Videoanalyse sein: Zum einen kann zurückgegriffen werden auf Erfahrungen aus vorherigen Videostudien aus außerunterrichtlichen Zusammenhängen: Am Anfang der Auswertung eines Beobachtungsvideos steht in der Regel eine Form von Transkription, häufig in Tabellenform, welche einen zeitlichen Bezug zwischen Dialogen und außersprachliche Aspekte herstellt.

Wenn kommunikative und interaktive Prozesse Fokus der Untersuchung sind, bieten sich Methoden der Konversationsanalyse als Werkzeug an, um Strukturen der gemeinsamen Konstruktion einer Kommunikationssituation offen zu legen (vgl. Rosenbrock, 2004; zur Konversationsanalyse z. B. Bergmann, 1991; Atkinson, & Heritage, 1984). In musikpädagogischen Zusammenhängen ist zudem eine Einbeziehung der Rolle von Musik in die Untersuchung unerlässlich. Sowohl die Untersuchungen von Burckhardt Qureshi (1995), West und Rostvall (2003) als auch Rosenbrock (2006a) setzen mittels unterschiedlich gearteter Transkriptionstabellen die Parameter Bild und Ton, Musik und zwischenmenschliche Interaktion zu einander in Beziehung. West

und Rostvall (2003) setzen zusätzlich das extra für ihre Untersuchung entwickelte Software-Tool ARTT ein. Hierbei muss beachtet werden, dass in all diesen Untersuchungen musiziert wurde, sich also die soziale Interaktion und die gespielte Musik in unterschiedlichem Grad beeinflussten. Bei einer Übertragung der hier verwendeten Methoden auf eine Unterrichtssituation muss unterschieden werden, inwiefern tatsächlich selbst musiziert oder aber lediglich Musik gehört wird; in letzterem Fall kann die Musik die Kommunikation beeinflussen bzw. ist in der Regel Gegenstand der Kommunikation, doch besteht natürlich keine Wechselwirkung mehr zwischen beiden Faktoren.

Zusätzlich zu den hier erwähnten Methoden muss jedoch unterrichtsspezifischen Aspekten Rechnung getragen werden. Hierzu wurden in den bereits erwähnten einschlägigen Studien der letzten Jahre (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006; Hugener, Rakoczy et al., 2006; Fischer, 2006; Schaumburg, 2003; Klieme, Knoll, & Schümer, 1998) diverse spezifische Methoden entwickelt. Der Abgleich von niedrig inferenten Codes, also Ereignissen, die bei einer Beobachtung relativ zweifelsfrei feststellbar und somit quantifizierbar sind, mit hoch inferenten Einschätzungen des Unterrichts bleibt Herzstück der Untersuchung. Anders als die TIMMS-Studie, in der die Auswertung durch größere Codier-Teams unter wochenlanger Entwicklung des Codierhandbuches erfolgte, (z. B. Klieme, Knoll, Schümer, 1998, dazu auch Müller, Eichler, Blömeke, 2006), ist meine Studie nicht an ein personalintensives Forschungsinstitut angegliedert. Ein Plausibilitätsabgleich der hoch inferenten Ratings mit verschiedenen, unabhängigen Codierenden ist allerdings ein notwendiger Bestandteil jeder Studie, so dass weitere Personen für die Auswertung hinzugezogen werden müssen.

Als übergreifendes Forschungsparadigma wird die Methode der Grounded Theory gewählt (Strauss, 1994, S. 30). Dies mag überraschen, da dieses Verfahren ja eher der Hypothesengenerierung als der Hypothesenüberprüfung dient. Die dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Hypothese, dass bilingualer Unterricht einen negativen Einfluss auf die affektive musikbezogene Kommunikation im Rahmen des Musikunterrichts hat, scheint auf den ersten Blick so klar, dass sie keiner weiteren Generierung, sondern lediglich einer Überprüfung bedarf. Ergänzend zu dieser Hypothese soll die Studie jedoch auch Zusammenhänge aufdecken, die zeigen, welche Mechanismen des bilingualen Unterrichts die affektive verbale Kommunikation wie beeinflussen – und gerade für die Aufdeckung solcher Mechanismen bietet sich Grounded Theory im hohem Maße an (vgl. Kelle, 1996, S. 24, 27; Brüsemeister, 2000; S. 189-190).

Inwiefern kann im Rahmen einer Videostudie erfasst werden, ob Schüler sprachlich ausdrücken können, was sie ausdrücken wollen? Dies ist natürlich ausgesprochen heikel, da ja nicht ohne weiteres bekannt ist, was die Schüler und Schülerinnen ausdrücken wollen bzw. in einer konkreten Situation ausdrücken wollten; ein tatsächlicher Abgleich ist also grundsätzlich nicht möglich. Vielmehr gilt es, Anzeichen für gelungene oder misslungene affektive Kommunikation zu finden. Anzeichen für ein Gelingen der affektiven Kommunikation im Rahmen des Musikunterrichts wäre, wenn Schüler Gefühle mit Bezug zur thematisierten Musik äußern, wobei Faktoren wie die Vielfalt einer Äußerung (d. h. ein Schüler oder eine Schülerin nennt mehrere und / oder differenzierte Aspekte) oder ihre Originalität (d. h. ein Schüler oder eine Schülerin äußert bisher ungenannte Aspekte) sowie ihre analytische Verknüpfung zur Musik (d. h. Affekte werden direkt musikalischen Parametern zugeordnet) interessant sind. Zudem ist relevant, inwiefern die Mitglieder einer Lerngruppe auf die Äußerungen anderer Mitglieder eingehen, sie vielleicht sogar gedanklich weiterentwickeln. Gestörte Kommunikation zeigt sich durch eine Häufung von inhaltlich eindimensionalen oder auch redundanten Äußerungen, durch häufiges erfolgloses Suchen nach Worten sowie Anzeichen von Frustration, im Extremfall durch das Ausbleiben von affektiven Äußerungen, vielleicht sogar durch ein völliges Ausbleiben von Äußerungen.

Entsprechende Anzeichen für das Ge- oder Misslingen affektiver Kommunikation sind auf Unterrichtsvideomitschnitten beobachtbar. Konkret stellt sich jedoch die Frage, ob die Häufigkeit entsprechender Anzeichen sowie die Möglichkeit, diese zweifelsarm zu interpretieren, ausreicht für eine fundierte und ergiebige Analyse in diesem Bereich. Um hierüber Aufschluss zu gewinnen, wurde die vorgestellte Fragestellung mit den Methoden der Videoauswertung in einer Pilotstudie anhand von authentischem Videomaterial bearbeitet.

3 Die Pilotstudie

3.1 Zielsetzung

Um die Auswertungsmethode der Videos an realem Datenmaterial erproben zu können, wurde eine Pilotstudie zum Vergleich von Videomitschnitten von bilingualen und monolingualen Musikunterricht durchgeführt. Ziel der Pilotstudie war es, das Messinstrument für die geplante Studie zu entwickeln und sich somit den immens hohen Ansprüchen der videogestützten Unterrichtsforschung zu nähern (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006; Klieme, Knoll &

Schümer, 1998; Hugener, Rakoczy et al., 2006). Letztendlich führt die Pilotstudie zur allgemeineren Frage, nämlich unter welchen Umständen der Vergleich von auf Video aufgezeichneten Unterrichtsstunden sinnvoll ist bzw. ob Unterricht überhaupt jemals vergleichbar ist – also ob einzelne Faktoren aus dem hochkomplexen Gebilde Unterricht mehr oder minder isoliert betrachtet werden können.

Fundierte inhaltliche Ergebnisse hingegen waren nicht das primäre Interesse der Pilotstudie: Zum einen wären diese aufgrund der unten erläuterten fehlenden professionellen Distanz der Forscherin zum Material problematisch; zum anderen fehlte der oben erwähnte Datenkontext einer Vielzahl von Vergleichsgruppen, welcher sicherstellen soll, dass beobachtete Unterschiede zwischen den beiden Lerngruppen tatsächlich auf den Unterschied zwischen bilingualem und monolingualen Musikunterricht zurückzuführen sind.

3.2 *Datenmaterial: Art und Auswahl des Materials*

Im Rahmen der Pilotstudie wurden zwei Lerngruppen gefilmt, welche dem oben aufgeführten Anforderungskatalog entsprachen und somit eine Vergleichsgruppe bildeten: Beide waren achte Klassen desselben Gymnasiums, welche bei derselben Lehrkraft dasselbe Thema behandelten (Filmmusik anhand der von Howard Shore für Peter Jacksons ‚Herr der Ringe‘-Filmtrilogie komponierten Musik). Die beiden Klassen wurden während jeweils drei themengleichen, aufeinander folgenden Unterrichtsstunden mit einer Videokamera gefilmt. Die Kamera war dabei fest in einer Ecke installiert und somit auf die Stuhlreihen der Schüler und Schülerinnen gerichtet. Der vordere Teil des Raumes ist somit auf der Aufnahme nicht zu sehen; bei Frontalphasen beinhaltet dies sowohl die Lehrerin als auch eventuell im vorderen Raumteil vortragende Schüler und Schülerinnen. Die Videomitschnitte umfassten jeweils drei Unterrichtsstunden mit unterschiedlichen methodischen Schwerpunkten. In der jeweils ersten wurde ein Thema im gelenkten Unterrichtsgespräch, also im Frontalunterricht, behandelt. In der jeweils zweiten folgte eine darauf aufbauende Gruppenarbeit, in der jeweils dritten eine Ergebnispräsentation der Gruppenarbeit.

Formal gesehen hatten die beiden Klassen viel gemeinsam – das Alter, die Schule, das soziale Umfeld ihres Heimortes, die Lehrperson, das Thema und die Herangehensweise. Bei näherer Betrachtung ergeben sich aber auch Unterschiede: Zwar waren beide Lerngruppen zu Anfang der Unterrichtseinheit mit dem Thema Filmmusik in gleicher Weise unvertraut, doch war die Unter-

richtseinheit in der bilingualen Lerngruppe Teil des Fächer übergreifenden Projektes ‚The Lord of the Rings – books, films and music‘ in den Fächern Englisch und Musik. Somit konnten hier mehr außermusikalische Vorkenntnisse erwartet werden als in der monolingualen Lerngruppe. Zudem war das Klassenklima und die Beziehung zur Lehrerin in der bilingualen Lerngruppe wesentlich angespannter als in der monolingualen Lerngruppe, wo unter den Schülern und Schülerinnen zum Teil scharfe Konkurrenz herrschte. Es liegt auf der Hand, dass dies die Vorraussetzungen für affektive musikbezogene Äußerungen beeinflusst, es den Schülern und Schülerinnen also ganz unabhängig von der Fremdsprache schwerer fällt, bei musikbezogenen Äußerungen ihre eigenen Gefühle zu offenbaren. Somit ist zu vermuten, dass dieselbe Unterrichtsstunde in beiden Gruppen auch dann zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt hätte, wenn beide monolingual gearbeitet hätten.

In inhaltlicher Hinsicht hatten die sechs Mitschnittvideos einerseits den Nachteil, dass die unterrichtende Person mit der Forscherin identisch ist, oder, anders gesagt, dass es mir als auswertender Person sicherlich in mancher Hinsicht an professioneller Distanz zum Datenmaterial mangelt. Aufgrund dieses Problems wurden die Daten auch nicht als vollwertig inhaltlich auszuwertendes Material gewertet, sondern als Datenmaterial, das geeignet ist, die Auswertungsmethoden auf ihre Tauglichkeit zu testen. Andererseits war es ein großer Vorteil, dass ich als Lehrerin und Forscherin in Personalunion die Lerngruppen und ihren Hintergrund gut kenne und abgleichen konnte, ob die Ergebnisse der Auswertung mit meinen Erfahrungen als Lehrerin beider Klassen in Einklang zu bringen waren. Methodologische Voraussetzung ist zunächst ein regelgeleitetes und systematisches Auswertungsverfahren, dass ohne das Vorwissens der Lehrerin auskommt.

Die drei unterrichtlichen Methoden (Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Präsentation) hatten weitreichende Konsequenzen für die Auswertung. Gruppenarbeitsphasen erwiesen sich aufgrund der Gleichzeitigkeit von Äußerungen als nicht transkribierbar; eine adäquate Dokumentation wäre nur durch eine räumliche Trennung der Gruppen bei mehreren gleichzeitig laufenden Kameras möglich. In Präsentationsphasen hingegen stützten sich Schüler und Schülerinnen so stark auf im Vorab fixierte Sprache in Form von schriftlichen Notizen, so dass diese wenig Aussagekraft bezüglich der spontanen affektiven Äußerungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen haben.

Für diesen methodisch orientierten Aufsatz erfolgte daher eine Konzentration auf die jeweils erste Stunde, in welcher ein frontal gelenktes Unterrichts-

gespräch erfolgte. Dies hat den Vorteil, dass relativ klar zu identifizieren ist, wer welche Äußerung tätigt, worauf er oder sie sich bezieht, wo individuelle Ausdrucksschwierigkeiten bestehen und wo die Verständigung innerhalb der Lerngruppe verhindert wird. Allerdings leiden die Stunden an allen Nachteilen von Frontalunterricht: Nicht alle Schüler und Schülerinnen beteiligten sich am Unterrichtsgespräch, selbständiges Lernen fand nur sehr begrenzt statt und einige weniger beteiligte Schüler und Schülerinnen störten den Unterricht.

Ein weiteres Problem der ausgewerteten Stunden besteht darin, dass aufgrund eines Schüleraustausches beide Klassen nur unvollständig anwesend waren. Darüber, inwiefern dies die Ergebnisse beeinflusst hat, bzw. welche anderen Ergebnisse sich bei vollständig anwesenden Klassen ergeben haben könnten, lässt sich natürlich nur spekulieren².

3.3 *Datenmaterial: Beschreibung der Stunden*

Obwohl den beiden ausgewählten Stunden die gleiche Planung und der gleiche Aufbau zugrunde lag, hatten sie keine identische Stundenergebnisse (s. unten). Die Planung sah eine Dreiphasigkeit vor: Den Einstieg bildet eine stumm vorgespielte Filmsequenz, in der Mordor (genauer gesagt, die Festung Barad-Dur, in der die Kreatur Gollum gefangen und misshandelt wird) sowie der Aufbruch der schwarzen Reiter gezeigt wird. Auf der Basis einiger den Schülern und Schülerinnen bereits vertrauten Prinzipien von Filmmusik wurde im gelenkten Unterrichtsgespräch gesammelt, wie eine dazu passende Musik gestaltet werden könnte. Nach Ansehen der Sequenz mit der tatsächlichen Filmmusik wurden die von den Schülern und Schülerinnen vorgeschlagenen und die vom Filmmusikkomponisten Howard Shore tatsächlich gewählten Gestaltungselemente verglichen. Den Stundenabschluss bildete eine weitere Filmsequenz, die sowohl in visueller als auch in musikalischer Hinsicht einen starken Kontrast zu der vorher behandelten Szene darstellt: Die Hobbits Frodo und Sam wandern durch das idyllische Auenland, wobei das Verlassen vertrauter Gefilde leitmotivisch ausgestaltet ist³. Hierbei war es nicht nur Aufgabe der

² Zu erwähnen ist hierbei im Kontext der sprachzentrierten Fragestellung, dass es sich um einen Frankreich-Austausch handelte, dass also tendenziell sprachinteressierte, aber nicht notwendigerweise im Englischunterricht besonders leistungsstarke Schüler und Schülerinnen fehlten.

³ Vgl. Jackson 2001.

Schüler und Schülerinnen, die Gestaltung der Szene mit der der vorher behandelten zu kontrastieren, sondern auch, den Einsatz der Leitmotive im Kontext der Szene zu identifizieren und interpretieren.

3.4 *Auswertung: Transkription*

Am Anfang der Auswertung der beiden Stunden, der monolingualen und der bilingualen, stand ein grobes tabellarisches Verlaufsprotokoll, das die gefilmte Unterrichtsstunde in inhaltliche sowie in methodische Teilabschnitte einteilte und zudem mit Verweis auf den in der Kamera gespeicherten digitalen Time-Code die Teilabschnitte kennzeichnet, in welchen überhaupt affektive Äußerungen als Reaktion auf Musik vorkamen. Durch einen Vergleich der Transkriptionstabellen der jeweils bilingualen und monolingualen Stunde wurde ermittelt, welche Phasen des Unterrichts sich inhaltlich und methodisch so sehr ähneln, dass eine Vergleichbarkeit bestand. Diese Phasen wurden dann mit Verweis auf den Time-Code als Dialog mit Verweis auf außersprachliche Aspekte transkribiert, so dass Schüleräußerungen und nichtverbale Aspekte aller Art zueinander in Beziehung gesetzt werden konnten; auch sprachliche Aspekte wurden hierbei vermerkt.

Hierbei erfolgte eine Konzentration auf tatsächliche themenrelevante Schülerkommunikation; Phasen der Organisation und längere Störungsphasen wurden nicht in die Auswertung miteinbezogen. Generell sollte an dieser Stelle jedoch bedacht werden, dass Unterrichtsstörungen als mögliches Anzeichen für verhinderte Kommunikation durchaus Relevanz für das vorliegende Thema haben können.

3.5 *Auswertung: Niedrig-inferentes Kodieren*

Es war geplant, die transkribierten Phasen der Stunde nach folgenden Kriterien niedrig-inferent zu kodieren, um erste Hinweise auf mögliche Unterschiede zwischen bilingualem und monolinguaalem Unterricht zu erhalten:

- Absolute Anzahl der affektiven Äußerungen zur Musik gesamt und pro Zeiteinheit (Minute)
- Anzahl der affektiven Äußerungen zur Musik pro beteiligtem Schüler oder Schülerin
- Anzahl der unterschiedlichen affektiven Äußerungen
- Anzahl der an der Diskussion beteiligten Schüler und Schülerinnen

- offensichtliche Wortfindungsprobleme im bilingualen Unterricht (zwecks späterer Verknüpfung mit anderen Phänomenen)

Grundsätzlich zeigten meine Daten hier jedoch, dass die Vorabdefinition einer ‚Äußerung zum affektiven Gehalt von Musik‘, nämlich ‚eine Schüleräußerung, in der ein Gefühl explizit mit einem klanglichen Phänomen verknüpft wird‘, nicht adäquat war: Insgesamt wurden nach dieser, an sich relativ offenen Definition, in den transkribierten Phasen überhaupt nur fünf affektive Äußerungen getätigt (n = 3 in Klasse A, n = 2 in Klasse B). Dies gilt sogar, wenn keine erhöhten Anforderungen an die Qualität von Reflexion, Abstraktion, stichhaltiger Begründung und analytischer Herangehensweise an Klangphänomene gestellt wird; einziges Kriterium für das Feststellen einer affektiven Äußerung war ein klarer Bezug zwischen einem als Musik (und nicht als Nebengeräusch wie z.B. Hufgetrappel) identifizierbarem Klangphänomen und einem mit der Musik verknüpfbaren Affekt, wobei emotionale Äußerungen zum subjektiven ästhetischen Gefallen der Schüler und Schülerinnen natürlich nicht gewertet wurden.⁴ Die geringe Anzahl und Qualität von affektiven Äußerungen schockiert im Kontext der Unterrichtsstunde nicht nur mich als Lehrerin, sondern zeigt auch der Forscherin, dass ein Vergleich mit einer so geringen Anzahl von Ereignissen wissenschaftlich keinesfalls zu rechtfertigen wäre.⁵ Somit wurden die ersten drei der geplanten niedrig-inferenten Codes verworfen. Zählbar war natürlich die Anzahl der an der Diskussion beteiligten Schüler und Schülerinnen (n = 14 von 23 in Klasse A; n = 11 von 18 in Klasse B).

Offene Wortfindungsprobleme im bilingualen Unterricht gab es nur wenige, da die Schüler und Schülerinnen über Strategien verfügten, Vokabellücken zu überbrücken (s. u.). Leider kann die Auswertung des Videomitschnittes na-

⁴ Hiermit sind Äußerungen gemeint wie: „Dieses hey-ha finde ich geil“ (Zitat), soweit nicht eine musikbezogene Begründung für die Gefühlsäußerung des Schülers / der Schülerin erfolgt, die sich auf den Affektgehalt der Musik bezieht, also z. B. „Dieses hey-ha finde ich geil, weil es so tief und damit irgendwie mächtig klingt“ (kein Zitat).

⁵ Dabei zeigen sich natürlich die unterschiedlichen Interessen einerseits der Lehrerin, die bei der überaus detaillierten Betrachtung des Videomitschnittes mit ihren eigenen Unterrichtsergebnissen aus pädagogischen Gründen unzufrieden ist und andererseits der Wissenschaftlerin, die vor allem an auswertbaren Daten interessiert ist.

türlich keine Auskunft darüber geben, welche bzw. wie viele Schüler und Schülerinnen der bilingualen Klasse aufgrund von Wortfindungsproblemen auf bestimmte Wortbeiträge im Unterrichtsgespräch eventuell von vorneherein verzichteten.

3.6 Auswertung: Hoch-inferentes Kodieren

Es war geplant, in der Kodierungsphase aus dem Datenmaterial, ganz im Sinne der Grounded Theory (Dey, 1999), Kriterien für hoch inferente Ratings zu, um Zusammenhänge zu finden zwischen dem Umgang mit Sprache im Unterricht und den Möglichkeiten, eigene Gefühle zu äußern. Im Sinne der von Strauss und Corbin erläuterten „theoretischen Sensibilität“ (1996, S. 25) bestanden natürlich hierzu Vorüberlegungen, jedoch noch kein ausgearbeiteter Code-Baum. Allerdings ging ich hierbei von einer größeren Anzahl affektiver Äußerungen aus, auf die ich aufgrund meines Vorwissens die bereits genannten Kriterien, also die Qualität der Reflexion, Abstraktionsgrad, die Stichhaltigkeit von Begründungen und die den Grad an analytischer Betrachtung von Klangphänomenen überprüfen wollte. Diese wollte ich in Beziehung setzen zu individuellen Aspekten (zum Beispiel das Preisgeben subjektiver Empfindungen in Bezug auf musikalische Phänomene), sozialen Aspekten (zum Beispiel kommunikative Interaktion in der Lerngruppe) sowie sprachlichen Aspekten (also zum Beispiel Wortfindungsprobleme im bilingualen Unterricht). All diese Aspekte sollten anhand der Daten konkretisiert werden und im Rahmen der computerunterstützten Kodierung (Programm *maxqda*) sollte auch eine Skalierung der Zuordnung zu Codes erfolgen, um ganz im Sinne des hochinferenten Kodierens einen differenzierten Einblick in komplexe Zusammenhänge zu erhalten.

Schon bei der niedrig-inferenten Kodierung hatte sich ja gezeigt, dass eine Konzentration auf affektive Äußerungen zur Musik weder in inhaltlicher noch in methodischer Hinsicht ausreichend ergiebig gewesen wäre. Eine nähere Betrachtung der Transkripte zeigte, dass viele Äußerungen entweder musikalisch klangliche Phänomene oder aber Affekte benannten, selten aber explizit Zusammenhänge zwischen den beiden herstellten. Häufiger wurden sowohl Musik als auch Affekte auf die jeweilige Szene bezogen – also sowohl auf ihre visuelle Ausgestaltung als auch ihre ‚Handlung‘ im Kontext der Filmhandlung. Bei der Kodierung der Transkripte wurden die Äußerungen der Schüler daher dahingehend ausgewertet, ob sie sich auf musikalische Parameter, affektive Aspekte oder im Film gezeigte visuelle Aspekte bezogen, welche Zusammenhänge explizit gemacht wurden und welche nicht.

Exemplarisch seien hier der Transkriptions- und Codierprozess an einem Ausschnitt sowie der dazugehörige Code-Baum gezeigt. Die nachträglich hinzugefügten Spalten, ‚Kommentar‘ (als Vorstufe zu einem hochinferenten Rating) und ‚Code‘, erwiesen sich aufgrund des Tabellenformats in diesem Fall letztendlich als praktikabler als eine computerunterstützten Kodierung mit *maxqda* (s. Tab. 1).

Zeit	Unterrichtsgespräch	Störung / Abseits	Visuelles	Kommentar	Code
14:31	L: Okay, that was the music.				
14:32		Sm1: Die geht ja <u>richtig</u> ab, Mann. Sm?: <i>Ruft / heult</i>	Licht geht an	<i>Deutsch bei spontaner Emotion</i>	C1
14:34	L: Task number one: What did you find of these parameters? Where were you right, where were you not right?				
14:43	Sm3: Very loud.				B1
14:45	L: Yeah, I can do that with the volume potentiometer, but ...	Sm5: (<i>singt „he-ho“ im Hintergrund</i>)		<i>Emotionaler Zugang durch Singen – Sm5 bleibt außerhalb der Diskussion</i>	
14:49		Sm2 (<i>affektiert, zu Sm6</i>): Sounds like fire.	‘flatternde’ Gestik mit den Händen	<i>Emotionaler Kommentar nur im Abseits ‚möglich‘</i>	C1 C3
14:54	L: Sm4?				
14:55	Sm4: Low pitch.				B1
14:57	Sm3 (<i>außer der Reihe</i>): Drums.				B1
14:59	Sm7: Slow tempo.				B1
15:01	L: Yeah, sort of, yeah.				
15:02	Sm2: Aber nicht immer.		Sm2 hebt Finger nachträglich und betonend	<i>Deutsch</i>	D0

Code-Baum: Musik und Emotion

Sichtbare Aspekte aus dem Film werden benannt. A1

Sichtbare Aspekte aus dem Film werden als Geschichte interpretiert. A2

Interpretierte Filmszenen werden mit emotionalem Inhalt gefüllt. A3

Musik wird (unter Nennung musikalischer Parameter) beschrieben. B1

Der emotionale / affektive Gehalt von Musik wird benannt. C1

Der emotionale / affektive Gehalt von Musik wird auf musikalische Parameter zurückgeführt. C2

Musik wird durch Assoziationen beschrieben. C3

Die Musik wird (rein zeitlich) auf sichtbare Elemente bezogen. D0

Die emotionale / affektive Wirkung der Szene wird auf die Verwendung von Musik zurückgeführt. D1

Die emotionale / affektive Wirkung der Szene wird auf die konkrete musikalische Parameter zurückgeführt. D2

Die Geschichte wird aufgrund von Musik interpretiert. D3

Visuelle, interpretative und konkret-musikalische Aspekte werden aufeinander bezogen. E1

Tab. 1: Ausschnitt aus einem transkript mit dem dazugehörigen Code-Baum.

3.7 Inhaltliche Ergebnisse der Pilotstudie

Die hier vorgestellten Ergebnisse der Codierung und Auswertung sollen wegen der zu schmalen Datenbasis und der Personalunion von Lehrerin/Forscherin nicht als valide wissenschaftliche Daten im eigentlichen Sinn verstanden werden. Daher haben die hier vorgestellten Ergebnisse lediglich einen punktuellen deskriptiven Charakter. Sie sollen vornehmlich demonstrieren, welche Art von Ergebnis die von mir verwendete Methode der Analyse von Unterrichtsmitschnitten zeitigen kann, so dass die Möglichkeiten einer Auswertung im größeren Datenkontext deutlich werden.

Generell gelang es in allen drei Unterrichtssphasen sowohl der bilingual als auch der muttersprachlich unterrichteten Klasse der Planung entsprechend wichtige Aspekte der Filmmusik und ihres emotionalen Gehalts zu benennen. Dennoch sind punktuell erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen festzustellen, wobei die schmale Datenbasis natürlich keine Generalisierung in Hinblick auf Unterschiede zwischen bi- und monolinguaem Unterricht zulässt.

In der ersten Phase, in der einer ohne Ton betrachteten Szene Musik zugeordnet werden soll, machen beide Klassen sehr ähnliche Vorschläge, wobei sich einzelne Schüler der bilingualen Lerngruppe deutlich intensiver mit der kreativen Ausarbeitung ihrer Vorschläge befasst als die Schüler und Schülerinnen der monolingualen Klasse. Beide Klassen thematisieren die bildlich dargestellte Bedrohlichkeit der Szene und schlagen tiefe, langsame Töne sowie den Einsatz von Trommeln als musikalische Untermalung vor. In der bilingualen Klasse werden zudem Überlegungen angestellt, mit welchen Mitteln die ‚fliegende‘ Kameraführung zu vertonen sei, wobei hier keine wirkliche Lösung gefunden wird, sondern letztendlich auf schon Gesagtes zurückgegriffen wird (Zitat: „I would use some low pitch, because – because it’s no happy flight.“).

In der zweiten Phase, dem Vergleich der tatsächlichen musikalischen Ausgestaltung der Szene mit den gesammelten Vorschlägen aus der Klasse, fallen ebenfalls viele ähnliche Antworten, wobei die bilinguale Lerngruppe die Musik genauer beschreibt und die monolinguale Lerngruppe mehr affektive Assoziationen nennt. Hierbei fällt auf, dass die bilinguale Klasse die Musik unter Nennung musikalischer Parameter genauer beschreibt und im Vergleich zu den eigenen Ideen sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede feststellt (Zitate: „Very loud.“ „Low pitch.“ „Drums.“ „Slow tempo.“ „We have forgotten the – also, der Gesang, also, bei den Reitern.“) Die muttersprachlich unterrichtete Klasse nennt hingegen mehr Assoziationen zur Musik (Zitate: „Also, Frauen hört man da, und es ist ein bisschen so wie ein Geist, also Kirchengesang.“ – „Ein Ritual.“ „Das hat so was von so einem Aufbruch, also so einem Krieg oder so – da ist irgendwas Wichtiges [...]“).

In der dritten Phase, die die Musik einer anderen Szene auswertet, benennen beide Klassen die Leitmotive und thematisieren den emotionalen Gehalt der Musik, doch nur die monolinguale Klasse interpretiert die Geschichte aufgrund der Leitmotive und dem von ihnen benannten emotionalen Charakter der Musik und entwickelt affektive Assoziationen zur Musik (Zitate: „Aber dann ging das Auenlandthema in das Gefährtenthema über, weil sie ja das Auenland verlassen und sie dann ja Gefährten werden.“ „[...] da hat man noch mal gehört, wie einfach die eigentlich leben, dass es ein ganz friedliches Dorf ist, die sich über überhaupt nichts Gedanken machen [...]“).

Generell lässt sich sagen, dass sich die bilinguale Klasse vor allem mit den musikanalytischen und den kreativen Aspekten der Aufgaben und Szenen befasste, während die monolinguale Klasse einen größeren Schwerpunkt auf e-

motional-assoziative Aspekte legte und die Leitmotive besser zu deuten wusste. In sprachlicher Hinsicht lässt sich präzisieren, dass beide Klassen den gestellten Aufgaben, zwar in unterschiedlicher Ausprägung, doch grundsätzlich gewachsen waren. Beschreibende und quasi-analytische Thematisierungen von Musik waren in der bilingualen Klasse mindestens so ausgeprägt wie in der monolingualen Klasse. Die sprachliche Verknüpfung von Musik und Affekt in Hinblick auf Filmszenen hingegen ließ in beiden Klassen zu wünschen übrig. Sprachfindungsprobleme wurden in der bilingualen Klasse des Öfteren beobachtet, aber häufig durch Nachfrage gelöst oder muttersprachlich kompensiert. Dass Schüler und Schülerinnen in der bilingualen Lerngruppe selbstverständlich auf ihre Muttersprache zurückgreifen, um das auszudrücken, was sie ausdrücken wollen, spricht tendenziell gegen eine Einschränkung des sprachlichen Ausdrucks durch bilingualen Unterricht.

3.8 *Ergebnisse in methodologischer Hinsicht*

In technischer Hinsicht sind die methodologischen Ergebnisse der Untersuchung eindeutig: Das Mitschneiden von Unterricht mit einer Kamera und einem Mikrophon ist ausschließlich dazu geeignet, Frontalunterricht zu dokumentieren, und auch hier ergaben sich bei Unterrichtsstörungen so viele schwer oder nicht transkribierbare Phasen, dass das Mitschneiden mit mehr als einer Kamera empfehlenswert ist. Bei freieren Unterrichtsphasen muss hingegen zwingend mit mehreren Kameras und, wenn es die schulischen Rahmenbedingungen zulassen, in mehreren Räumen gearbeitet werden.

Bei der Betrachtung der Videos waren immer wieder Kameraeffekte zu sehen; die Kamera wurde von Schülern und Schülerinnen wahrgenommen und ‚angespielt‘, ein Effekt, der in die Auswertung mit einzubeziehen ist (Rosenbrock, 2006a, S. 184-185). Für mich als Forscherin war interessant, wie unwohl ich mich manchmal beim Betrachten und Vorführen der Videos gefühlt habe; die Lehrerin in mir war oft unzufrieden und hätte sich gewünscht, die eine oder andere Unterrichtssequenz optimieren zu können. Selbst eine entsprechende Vorführung im Forschungskontext hat somit heikle Aspekte. Insofern halte ich es für sinnvoll, dass Forscher, die andere beim Unterrichten filmen, sich auch einmal selbst filmen lassen, um die Perspektive der Gefilmten nachvollziehen zu können.

Bei der Auswertung der Videos habe ich mir mehrfach gewünscht, ich hätte nach den Aufnahmen eine zusätzliche Befragung der Klassen durchgeführt, um herauszufinden, wie sie ihre sprachlichen Möglichkeiten zum Ausdruck

von Emotionen selbst einschätzen. Die hierdurch entstehenden Möglichkeiten der Datentriangulation hätten dazu beigetragen, die Daten auf einer weniger spekulativen Ebene zu interpretieren.

Wenig Erkenntniszuwachs für meine Fragestellung, die sich ja auf Schüleräußerungen im Rahmen des Unterrichtsgesprächs bezog, brachte mir das niedrig inferente Kodieren; gleiches gilt für das Kodieren visueller Faktoren, außerunterrichtlicher Aspekte (insbesondere Unterrichtsstörungen), der Interaktion der Schüler untereinander sowie der Einbeziehung der Musik in die Auswertung der Videos. Mit Hilfe einer größeren Datenmenge könnte man hier, ganz im Sinne der Grounded Theory, Zusammenhänge zwischen Codes aus den Daten emergieren lassen und systematisch auswerten.

Gerade hier zeigt sich, warum Grounded Theory ein so sinnvolles Forschungsparadigma für die Auswertung von Unterrichtsvideos sein kann: Sowohl technisch, als auch personell, als auch logistisch aufwendige Auswertungsverfahren müssen anhand der Daten auf ihre Effektivität überprüft werden, bevor sie in großem Stil angewendet werden.

Grundsätzlich stellt sich allerdings die Frage, inwiefern ein Vergleich zweier Unterrichtsgruppen überhaupt zulässig ist. Gerade durch die mir als Lehrerin vorliegenden Insiderinformationen über die Klassen – zum Beispiel die Abwesenheit von drei sehr leistungsstarken Schülern in der bilingualen Klasse – zeigt mir, wie zahlreich die Variablen sind, die Unterricht beeinflussen. Dies erschwert es, den Effekt einer einzelnen Variable zu identifizieren und einzugrenzen. Nur eine breite Datenbasis, also möglichst viele auf Video mitgeschnittene Unterrichtsstunden möglichst vieler bilingual unterrichteter Klassen mit möglichst ähnlichen Kontrollgruppen, kann helfen, dieses Problem einzudämmen. Dies wird natürlich dadurch erschwert, dass bilingualer Musikunterricht nach wie vor nur geringe Verbreitung hat; findet er statt, bedeutet dies keinesfalls automatisch, dass eine oder mehrere geeignete, muttersprachlich unterrichtete, aber sonst möglichst ähnliche Kontrollgruppen zu finden sind. Ein Vergleich von bilingualem und ‚normalem‘ Musikunterricht leidet zudem darunter, dass viele Vorgänge auch im muttersprachlichen Musikunterricht noch unerforscht sind. So liegen zum Beispiel zu der grundlegenden Frage, wie Schüler und Schülerinnen im Unterricht über Musik reden, wie also ihre Ausdrucksmöglichkeiten sind, welches Vokabular ihnen in der Regel zur Verfügung steht und welche Aspekte von Musik sie tendenziell ausklammern, noch kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Diese Frage böte Anlass für ein eigenes Forschungsprojekt.

Die sich hieraus ergebenden Schwierigkeiten sind durchaus mit dem der auf Videoauswertung spezialisierten Großinstitute betriebenen Aufwand (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 134) vergleichbar; somit zeichnet sich bereits ab, dass ein Forschungsprojekt wie das geplante einen großen Zeitaufwand bedeutet. Für eine Verwendung im kleinen Forschungsbereich der Musikpädagogik spricht jedoch das flexible, datengeleitete Vorgehen einer derartigen Studie, die in Wechselwirkung zwischen Datenerhebung und Datenauswertung eine Verfeinerung des Verfahrens ermöglicht. Von einem universalen Verfahren der Videoauswertung in der empirischen Musikpädagogik kann also noch nicht die Rede sein: Sowohl pädagogik- als auch musikspezifische Verfahren der Videoauswertung müssen daher im Rahmen jeder Studie immer wieder im Spannungsfeld zwischen Reliabilität (der Verallgemeinerbarkeit der Daten) und Validität (der Aussagekraft der Daten in Bezug auf die Fragestellung) überprüft werden.

Literatur

- Alt, Michael (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Atkinson, J. Maxwell, & Heritage, John (Hrsg.) (1984). *Structures in Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press.
- Bergmann, Jörg R. (1991). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 213-218). München: Psychologie Verlags Union.
- Birdwhistell, Ray L. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body-Motion Communication*. Norwich: Penguin.
- Brüsemeister, Thomas (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Burckhardt Qureshi, Regula (1995). *Sufi Music of India and Pakistan. Sound, Context and Meaning in Qawwali*. Chicago: University Press.
- DESI-Studie (o.J.) - veröffentlicht unter: <http://www.dipf.de/desi/inhalte.html>. o.O.
- Dey, Ian (1999). *Grounding Grounded Theory. Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Fischer, Dietlind (2006). Didaktische Gestaltungsmuster des Religionsunterrichts. Vergleichende Fallstudie mit Video-Aufzeichnungen. In S. Rahm,

- I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 27-40). Innsbruck: Studienverlag.
- Goodwin, Charles (1996). Transparent Vision. In E. Ochs, E. A. Scheloff & S. Thompson (Hrsg.), *Interaction and Grammar* (S. 370-404). Cambridge: University Press.
- Hugener, Isabelle, Rakoczy, Katrin, Pauli, Christine, & Reusser, Kurt (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung* (S. 41-54). Innsbruck: Studienverlag.
- Jackson, Peter (Regie) (2001). *Der Herr der Ringe: Die Gefährten*. (Roman: J.R.R. Tolkien; Musik: Howard Shore) [DVD-Kino-Fassung in deutscher und englischer Sprache]. O. O.: Warner Home Video.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Kelle, Udo (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 23-47). Baden-Baden: Nomos.
- Kleinen, Günter, & Rosenbrock, Anja (2002). Musikpädagogik "von unten": Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer / die gute Musiklehrerin. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Multi-media als Gegenstand musikpädagogischer Forschung* (S. 145-167). Essen: Die blaue Eule.
- Eckhard Klieme, Steffen Knoll, & Gundel Schümer (1998). *Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA. Dokumentation zur TIMSS-Video studie*. Veröffentlicht im Internet unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/TIMSS-Video/TIMSS_homepage/index.htm.
- Kosuch, Markus, & Stroh, Wolfgang Martin (1997). *Szenische Interpretation von Musiktheater: West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Merkens, Hans (1992). Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In J. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 216-247). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Müller, Christiane, Eichler, Dana, & Blömeke, Sigrid (2006). Chancen und Grenzen von Videostudien in der Unterrichtsforschung. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung* (S. 125-138). Innsbruck: Studienverlag.
- Rosenbrock, Anja (2004). Komposition als Gruppenprozess - erforscht mit qualitativen Methoden. In B. Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (S. 169-185). Essen: Die blaue Eule.
- Rosenbrock, Anja (2005). „*West Side Story*“ im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahrgang 9 des Gymnasiums. Leer, 2. Staatsexamensarbeit.
- Rosenbrock, Anja (2006a). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Hamburg: LIT.
- Rosenbrock, Anja (2006b). Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen - Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 139-157). Essen: Die blaue Eule.
- Schaumburg, Heike (2003). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. Differtation, Berlin, veröffentlicht im Internet unter <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/63/>.
- Scheller, Ingo (1998). *Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L., & Corbin Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- West, Tore, Rostvall, Anna-Lena (2003). ARTT - A Tool for Transcribing and Analysing Videorecorded Interaction. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Hrsg.), *Experience: Music in Science - Science in Music. Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences in Music* (S. 653-655). Hannover: IfMpF.

Das AMPF-Doktorandennetzwerk

Eine Zwischenbilanz

1 Genese des Doktorandennetzwerkes

Die Idee ein Netzwerk für Doktorandinnen und Doktoranden aus dem Bereich der Musikpädagogik und aus verwandten Disziplinen ins Leben zu rufen, entstand im Oktober 2004 auf der Jahrestagung des AMPF in Soest. Daniela Neuhaus und Ilka Siedenburg ergriffen die Initiative, ein gemeinsames Netzwerk zu gründen, innerhalb dessen die Promovendinnen und Promovenden die Gelegenheit erhalten sollten, sich auszutauschen, Fragen zu stellen und eventuell gemeinsame Veranstaltungen zu planen. Der Initiative vorausgegangen war ein vom Vorstand organisiertes Doktorandenkolloquium gewesen.

Für einen direkten Austausch wurden in den folgenden Jahren informelle Treffen im Rahmen der AMPF-Tagungen organisiert. Hier konnten sich die Doktorandinnen und Doktoranden kennen lernen und relevante Themen miteinander besprechen. Für eine ortsunabhängige Kommunikation wurde eine erste eigene *Web-Seite* eingerichtet, auf der die Mitglieder des Netzwerks sich mit einem Steckbrief darstellen konnten, der u. a. Angaben zum Forschungsthema und zu Arbeitsschwerpunkten enthielt. Auf diese Weise sollte die Kontaktaufnahme zu thematisch ähnlich Interessierten, oder zu in der Nähe wohnenden Doktoranden erleichtert werden. Ein allgemeiner Informationsaustausch unter den Netzwerkmitgliedern war darüber hinaus über eine Mailingliste möglich. Über diese Liste konnte man sich gegenseitig über Tagungen und Websites, über diverse Software und Förderungsmöglichkeiten informieren oder die nachwachswissenschaftliche Community (Gemeinschaft) bei Fragen um Rat bitten.

Bereits in den ersten beiden Jahren war ein Zulauf aus den Reihen der Nachwuchswissenschaftler festzustellen. Etwa 30 Mitglieder hatten sich bis Ende 2006 in die Mailingliste eingetragen und viele von ihnen besuchten auch die jährlichen Tagungen.

2 Das Internetforum: Kommunikationsplattform des Netzwerks

Zum Jahreswechsel 2006/2007 wurde die Leitung des Netzwerks von Christiane Liermann und Jens Knigge übernommen. In diesem Zusammenhang wurde eine Umstrukturierung der Kommunikationsform des Netzwerks durchgeführt. Die Zweiteilung in Netzwerk-Homepage und separater Mailingliste wurde aufgelöst und in einem Internetforum zusammengefasst.

Auf Basis einer mybb-Forensoftware ist seit Januar 2007 die neue Internetplattform des Netzwerks unter der Adresse <http://www.ampf.info/netzwerk> zu erreichen. Bei der Erstanmeldung im Forum werden über ein kurzes Anmeldeformular Kontaktdaten und Informationen zum Promotionsthema abgefragt, die anschließend für jedes registrierte Mitglied einzusehen sind. Über die Mitgliederliste ist somit z. B. leicht zu recherchieren, ob sich weitere DoktorandInnen im näheren Umkreis befinden oder wer aktuell auf gleichen oder angrenzenden Gebieten forscht. Neben dieser – für ein Netzwerk sehr wichtigen – Mitgliederdatenbank, besteht der Kern des Forums aus mehreren Unterforen, innerhalb derer jedes Mitglied ein Thema eröffnen bzw. in bereits bestehenden Foren Beiträge verfassen kann. Neben einem Begrüßungsbereich, der auch für nicht registrierte Besucher zugänglich ist, ist das Forum in folgende Unterforen gegliedert:

- **Dissertation:** Hier werden allgemeine Aspekte der Dissertation behandelt (z. B. Anmeldung der Arbeit bei Dissertationsmeldestellen oder Finanzierungsmöglichkeiten für Dissertationen).
- **Wissenschaftliches Arbeiten:** In diesem Unterforum stehen neben Fragen zum Schreibprozess (z. B. Zitieren, Bibliografieren, Exzerpieren etc.) vor allem forschungsmethodische Themen im Vordergrund (z. B. empirische Methoden, Statistik etc.).
- **Software:** Vorstellung und Diskussion von u. a. Literaturverwaltungsprogrammen, Notationssoftware, Statistikprogrammen, Software zur Auswertung von qualitativen Interviews .
- **Termine:** Dieses Unterforum informiert über anstehende Tagungen, Workshops oder sonstige Fortbildungen.
- **Stellenausschreibungen:** Neben Stipendien werden hier meist offene Hochschulstellen angekündigt.
- **Sonstiges**

Die dargestellte Struktur des Forums ist in mehrerlei Hinsicht dynamisch: Einerseits bestimmen die Benutzer durch ihre Themenbeiträge Inhalt und Struktur der einzelnen Foren, andererseits werden durch die Administratoren automatisch neue Unterforen angelegt, sobald sich mehrere Themen sinnvoll zu einem eigenen Unterforum zusammenfassen lassen. Ältere Beiträge werden in einem Archiv gesammelt, wodurch auch neuen Mitgliedern alle Informationen zur Verfügung stehen, gleichzeitig das Forum aber übersichtlich bleibt. Aktuell (Stand 03/2008) besteht das Forum aus 7 Unterforen, 47 Themen und 108 Beiträgen. Die Zahl der Netzwerkmitglieder ist im Laufe des vergangenen Jahres auf 52 angestiegen, worunter sich erfreulicherweise auch Kolleginnen und Kollegen aus Österreich und Italien befinden.

3 Aktivitäten des Netzwerks

3.1 Das AMPF-Doktorandenkolloquium 2007

Die Aktivitäten der Doktorandinnen und Doktoranden fanden, neben dem Austausch über die Mailingliste und im Forum, bisher hauptsächlich im Rahmen der AMPF-Tagungen 2005 bis 2007 statt. In den ersten beiden Jahren traf man sich zu informellen Austauschrunden, um sich gegenseitig kennenzulernen und um mehr über die laufenden oder geplanten Doktorarbeiten zu erfahren. Im Jahr 2007 wurde darüber hinaus erstmalig ein selbst organisiertes Doktorandenkolloquium im Rahmen der AMPF-Tagung durchgeführt. In diesem Kolloquium sollten die Mitglieder des Netzwerkes die Möglichkeit bekommen, mit anderen Doktorandinnen und Doktoranden aus der Community und mit ausgewählten Hochschullehrerinnen und -lehrern über ihre Forschungsvorhaben zu diskutieren. Im Vorfeld der Tagung wurde um eine kurze Darstellung des Forschungsvorhabens in Form eines Abstracts gebeten, um den Kolloquiumsteilnehmerinnen und -teilnehmern eine sinnvolle Vorbereitung zu ermöglichen.

Die auf zwei Blöcke verteilten sieben Beiträge gewährten Einblicke in sowohl schulbezogene als auch in instrumentalpädagogische Forschungsvorhaben. Die zahlreich erschienenen Doktorandinnen und Doktoranden wurden dabei ausdrücklich zum Mitreden, Mitdenken und Diskutieren angeregt. Im Anschluss an das Kolloquium blieb man noch zu einem Austausch über das Netzwerk zusammen. Dabei wurden die aktuellen Veränderungen, mögliche Verbesserungen und Wünsche der Mitglieder ebenso angesprochen wie die konkrete Idee, über das Forum auch regionale Kolloquien zu organisieren.

Die Rückmeldungen der Doktorandinnen und Doktoranden auf das AMPF-Kolloquium waren sehr positiv. Es wurde von den aktiv und passiv Teilnehmenden als sehr hilfreich empfunden, professionell unterstützt zu werden und ihre Fragen und kritischen Punkte in größerer Runde diskutieren zu können.

3.2 Regionale Netzwerktagung 2008

Am 15./16. März 2008 konnte die erste eigene Tagung des Netzwerks in Bielefeld durchgeführt werden. Obwohl ursprünglich als regionale Nord-West-Tagung geplant, versammelten sich letztlich 12 Doktorandinnen und Doktoranden aus dem gesamten Bundesgebiet. Konzeptionell war die Tagung in drei Teile gegliedert:

- Kolloquien: Hier konnten Arbeiten vorgestellt werden, die sich noch in der Anfangsphase befanden, in der es um grundsätzliche Aspekte des methodischen Vorgehens und der inhaltlichen Gliederung ging.
- Vorträge: Doktorandinnen und Doktoranden mit relativ weit fortgeschrittenen Dissertationsprojekten erhielten hier die Möglichkeit, (Teil-) Ergebnisse ihrer Arbeiten zu präsentieren.
- Workshop: Unter der Leitung von Prof. Dr. B. Clausen fand eine „Interpretationswerkstatt“ statt, die mit grundsätzlichen Arbeitstechniken (Transkribieren, Kodieren, Kategorien bilden etc.) der „Grounded Theory“ vertraut machte.

Wie schon bei der AMPF-Tagung 2007 wurden auch auf der Netzwerktagung ausschließlich empirische Arbeiten vorgestellt. Dies dürfte einerseits positiv zu bewerten sein, gibt es doch gerade auf dem Gebiet der empirischen Musikpädagogik enormen Forschungsbedarf. Deutlich wird dies nicht zuletzt bei der Betrachtung von Nachbardisziplinen und anderen Fachdidaktiken, die die „empirische Wende“ in den Erziehungswissenschaften deutlich früher mitvollzogen haben. Jedoch ist das Doktorandennetzwerk grundsätzlich ebenso offen für alle historisch, philosophisch etc. Arbeitenden. Für die Zukunft hoffen wir auf mehr Kolleginnen und Kollegen aus diesen Forschungsbereichen; denn gerade der Austausch unterschiedlicher Sichtweisen auf Basis verschiedener methodischer Vorgehensweisen, d. h. die Interdisziplinarität innerhalb einer Disziplin, erscheint uns fruchtbar und wichtig.

4 Ausblick

Aufgrund der positiven Erfahrungen mit den beiden vergangenen Veranstaltungen hat das Netzwerk beschlossen auch in Zukunft in halbjährlichem Wechsel jeweils eine Netzwerktagung durchzuführen sowie einen eigenen Programmpunkt im Rahmen der AMPF-Jahrestagung beizusteuern. Die bisherigen Treffen wurden von den Teilnehmenden als sehr bereichernd und inspirierend wahrgenommen und wir hoffen, dass dieser Austausch weiter fortgesetzt wird und zu einer lebendigen Kommunikation und Diskussion unter den Doktorandinnen und Doktoranden (und mit den etablierten Kollegen) beitragen kann.